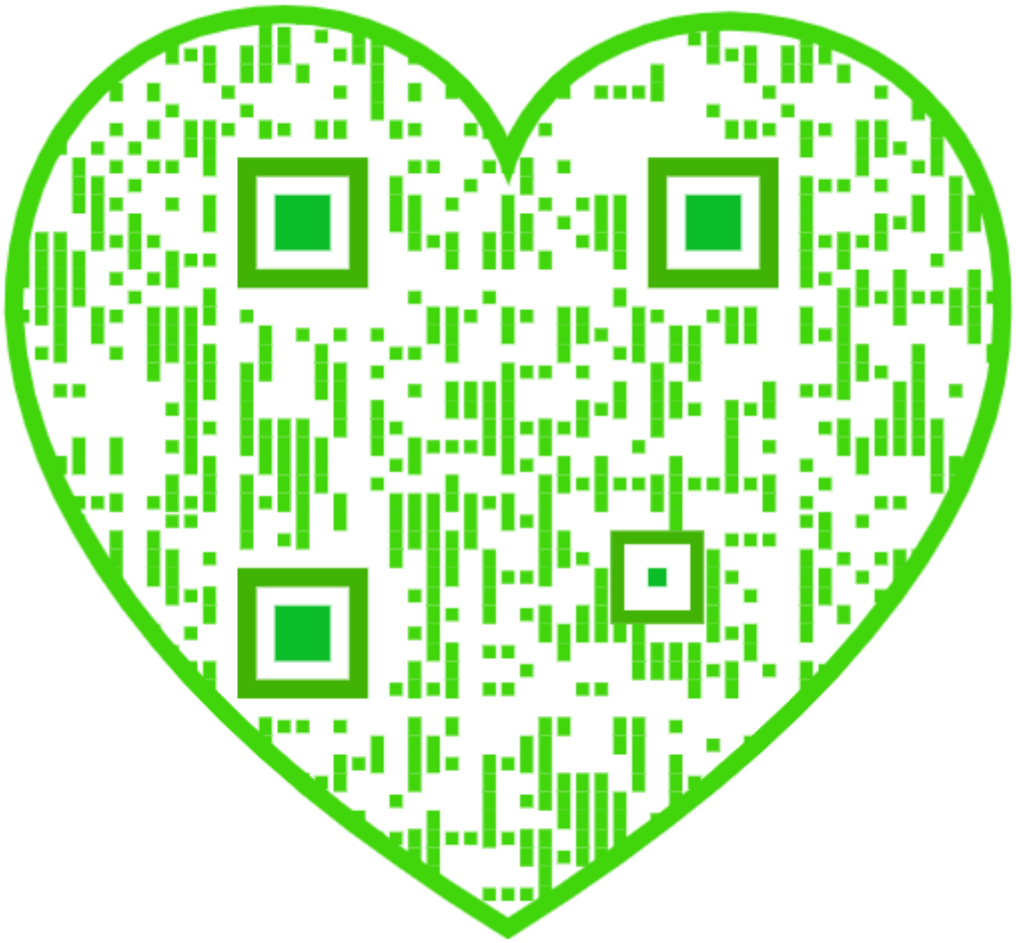
Alfa-nieuws. Jaargang 5

bron
Alfa-nieuws. Jaargang 5. Coutinho, Bussum 2002

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/_alf001200201_01/colofon.php

Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de gebruiksvoorwaarden.

dbnl digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren i.s.m. ALFA nieuws



nummer 1 - 2002

Werk in uitvoering

Vanaf dit nummer zal in ALFA-NIEUWS regelmatig aandacht besteed worden aan autochtone alfa-cursisten. We beginnen met een artikel van Ben Hermeler van het Baronie College te Breda. Hij doet verslag van een project op de werkvloer waarin de werkgever (Kappa Vandra Golfkarton BV) zich ten doel had gesteld de functionele taal- en rekenvaardigheden van autochtone en allochtone werknemers te vergroten.

Alfabetisering op de werkvloer
Kappa Vandra Golfkarton BV
Ben Hermeler Baronie College Breda - Edujob

Bij alfabetisering op de werkvloer hebben wij het over kennis en vaardigheden die praktisch bruikbaar zijn en betekenis hebben binnen de werksituatie. Wij hanteren een brede invulling van het begrip 'alfabetisering'. Het gaat om functionele taal- en rekenvaardigheden van de werknemers bij Kappa Vandra Golfkarton b.v. te Oosterhout (NB).

Het bedrijf

Vandra is een productiebedrijf waar golfkartonnen verpakkingen gemaakt worden voor de food en non-food sector. Er werken ongeveer 250 mensen, waarvan ongeveer 180 mensen in de productie. 20% van de werknemers is van allochtone afkomst.

Het bedrijf heeft zich gespecialiseerd in kleine orders met een vooruitstrevend dienstenpakket. Het betekent dat er dagelijks aan een groot aantal verschillende orders gewerkt wordt en er veel overgeschakeld moet worden tussen de verschillende productieopdrachten om de afnemers op maat te kunnen bedienen.

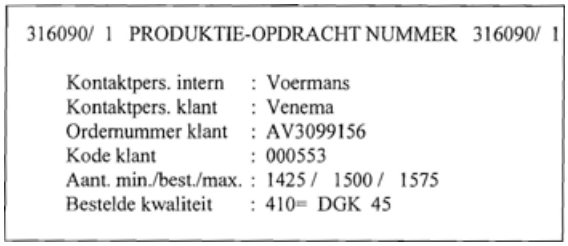
In dit artikel zal eerst een schets worden gegeven van de werksituatie bij Vandra, waarmee we ook duidelijk proberen te maken welke vaardigheden op het gebied van taal en rekenen de werknemers nodig hebben

om goed te kunnen functioneren. Vervolgens gaan we in op de werkzaamheden van Edujob bij Vandra. Edujob is de afdeling van de unit Educatie van het Baronie College die de educatie binnen arbeidsorganisaties verzorgt.

Algemeen

Bij Vandra wordt het werk verspreid over verschillende afdelingen uitgevoerd: de Golfkartonmachine (waar het karton wordt vervaardigd), de afdeling Verwerking (verdeeld in verschillende taakunits die de dozen maken) en de Expeditie (die zorgt voor de goede afvoer van het product).

Letterlijk en figuurlijk boven de werkvloer zit de afdeling Planning die de opdrachten verzorgt die naar de werkvloer gaan door middel van schriftelijke productieopdrachten. Er is veel communicatie tussen planning en werkvloer. Het bedrijf is bezig om de communicatie omtrent opdrachten zoveel mogelijk per computer te laten plaatsvinden. Nu wordt er nog gewerkt met schriftelijke productieopdrachten.



316090/ 1 PRODUKTIE-OPDRACHT NUMMER 316090/ 1

Kontaktpers. intern	: Voermans
Kontaktpers. klant	: Venema
Ordernummer klant	: AV3099156
Kode klant	: 000553
Aant. min./best./max.	: 1425 / 1500 / 1575
Bestelde kwaliteit	: 410= DGK 45

Deel van een schriftelijke produktieopdracht

Bij Vandra wordt in ploegendienst gewerkt, van maandag t/m zaterdag. Er is een dag-, avond- en een nachtploeg. Per machine en per 'dienst' is er een ploeg van een viertal medewerkers die bestaat uit **productiemedewerkers** (stapelaar en inlegger) en **machinevoerders**. De machinevoerders zijn verantwoordelijk voor de eigen machine en het hele proces eromheen. De productiemedewerkers zijn daarbij ondersteunend. Zij voeren de opdrachten wel zelfstandig uit.

Bij Vandra wordt veel verantwoordelijkheid neergelegd bij de medewerkers op de werkvloer. Het werken in zogenaamde 'zelfsturende' teams vereist veel taal-, reken-, en sociale vaardigheden van de medewerkers. Werken bij Vandra veronderstelt meer vaardigheden op het gebied van taal en rekenen dan wat feitelijk strikt noodzakelijk is voor de productietaak. Wil je goed functioneren binnen Vandra dan moet je de Vandra-visie begrijpen en ernaar handelen. Dat is een andere competentie dan louter het kunnen lezen van een productieopdracht en de strikte uitvoering daarvan. Het niveau van (sleutel)vaardigheden moet hoog zijn als de productie is georganiseerd in zelfsturende teams.

Onderzoek

Vandra investeert veel in scholing en opleiding van haar personeel. Zij maakt daarbij onder meer gebruik van het Baronie College. In 2000 kwam Vandra met de volgende

opdracht: ‘Onderzoek bij werknemers op de werkvloer welke specifieke vaardigheden op het gebied van taal en rekenen nodig zijn in de verschillende functies bij Vandra. Test vervolgens de medewerkers op die specifieke vaardigheden. Vandra kan dan gerichter gaan scholen als dat nodig is.’

Edujob verzorgt een viertal zaken bij Vandra. Wij zijn gestart met het bepalen van competenties op het gebied van taal en rekenen per functie. Het gaat hierbij om twee kernfuncties: productiemedewerker en machinevoerder. Vervolgens is gewerkt aan het ontwikkelen van een Vandra-toets waarmee de vereiste vaardigheden van productiemedewerkers en machinevoerders op het gebied van taal en rekenen getoetst kunnen worden. Op dit moment worden medewerkers getoetst en gaat voor een aantal van hen een opleidingstraject van start (onder werktijd). Edujob ontwikkelt reken- en taalcursussen op maat (voor zowel Vandra als de

individuele werknemers) en voert die ook uit.

Werkwijze

Tijdens hun werk kregen de onderzoekers veel hulp van de ‘productiementor’, een voormalig afdelingschef die de hele ontwikkeling van een nog vrij ambachtelijke productie van golfkartonnen verpakkingen uit de beginjaren van het bedrijf tot de meer procestechnisch gestuurde productie in ‘zelfsturende’ teams heeft meegemaakt. Hij heeft inzicht in alle ‘ins en outs’ van het productieproces. Daarbij kent hij (bijna) alle medewerkers op de werkvloer. Omgekeerd geldt ook: iedereen kent hem en spreekt hem aan om dingen te vragen, problemen voor te leggen of om hem te informeren over de gang van zaken bij Vandra. Voor de onderzoekers is hij een belangrijke schakel met de werkvloer. Steeds wist hij de juiste mensen te benaderen die informatie kunnen geven over de werkzaamheden binnen de diverse functies en de vaardigheden die daarbij nodig zijn.

Wij hebben onderzoek gedaan naar situaties waarbij rekenen en taal moeten worden gebruikt op de werkvloer. Deze zogenaamde reken- en taalgebruikssituaties zijn in kaart gebracht door met diverse mensen vanuit verschillende geledingen gesprekken te voeren en door observaties op de werkvloer. Zo zijn er gesprekken gevoerd met iemand van planning en van expeditie, met machinevoerders en productiemedewerkers en met de productieleiding. Een hulpmiddel bij deze gesprekken was onder meer een enquête gebaseerd op eindtermen Nederlands en Rekenen & Wiskunde.

Verder zijn wij de werkvloer opgegaan voor observaties en het analyseren van het dagelijks werk van mensen. Wij hebben ‘on the job’ mensen aan het werk gezien en hadden daarbij ook de mogelijkheid om met hen te praten. Daarbij werd onder meer duidelijk met welke hulpmiddelen er gewerkt wordt (opdrachtenformulieren, pakbonnen, computerschermen, productiecijfers, zakrekenmachines en dergelijke). Ook kregen de onderzoekers zicht op het verloop van de communicatie met anderen. Van wie komen opdrachten en in welke vorm? Hoe verloopt de communicatie in de

ploeg zelf? En op welke manier wordt gecommuniceerd bij de afronding van de productieopdracht?

Taal- en rekengebruikssituaties

Elke order wordt uitgevoerd aan de hand van een schriftelijke productieopdracht. Het werken aan de hand van zo'n productieopdracht verondersteld nogal wat vaardigheden bij de werknemers. Wij geven daar enkele voorbeelden van.

Op het gebied van **Nederlandse taal** moet een medewerker onder meer het volgende kunnen:

- Leest en begrijpt van de productieopdracht de volgende elementen: het ordernummer, de naam van de klant, het aantal dat is besteld, het clichénummer, het stansnummer.
- Kent de codes: A6 GKM, C6 Verwerking, F12 Expeditie, 20* Bundelen per 20 stuks.
- Kan de zaken die ingevuld staan bij bijzonderheden begrijpen.
- Moet aan de productieopdracht kunnen zien en weten: hoeveel pallets er besteld moeten worden, hoe de dozen op de pallet verdeeld moeten worden, welk aantal er op een pallet moet, of er gebundeld moet worden of gestapeld, wat het formaat van de pallet is.
- Weet wat de belangrijkste afkortingen op de productieopdracht betekenen.

Op het gebied van **rekenen** zijn onder meer de volgende vaardigheden een vereiste om goed te functioneren:

- Kan een voorstelling maken van de grootte van het product aan de hand van de notatie LBH: L318 B57 H85.
- Kan het aantal voorraadplaten schatten en vergelijken met het opgegeven geplande aantal.
- Kan aantallen berekenen met de formule:

stuks per pak x pakken per laag x lagen op de pallet.
- Kan hoeveelheden handig tellen, bijvoorbeeld 30 × 6 × 5.
- Kan getallen boven de 1000 optellen, bijvoorbeeld 3 pallets met 1060 dozen en een restpallet met 540 dozen is samen .....
- Kan inschatten of aantallen kloppen met het geplande aantal.

Toetsen

Aan de hand van een beschrijving van de taalen rekengebruikssituaties zijn toetsitems ontwikkeld. Deze items zijn vervolgens getest en geijkt en van daaruit zijn de toetsen ontwikkeld.

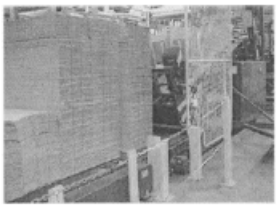
Er is een Vandra-toets voor taal bestaande uit meerdere onderdelen: een schriftelijke toets voor lees- en schrijfvaardigheid en een door de werknemer en leidinggevende in te vullen (zelf)beoordelingsformulier voor communicatieve vaardigheden. Er is ook een Vandra-toets voor rekenen. Gezien de omvang wordt het niveau van de lees-, schrijf- en rekenvaardigheden van het zittende personeel met drie toetsen getest. Het (zelf)beoordelingsformulier dient daarbij als start van een mogelijk toetstraject. Voor sollicitanten is een toets ontwikkeld die het niveau test van de taal- en rekenvaardigheden die nodig zijn voor het functioneren binnen Vandra.

Lezen:

24) Wat is A6 ? a. Golfkartonmachine b. Verwerking c. Expeditie
25) Wie is de opdrachtgever ? a. Bosboom b. Avort c. Peacock Garden
26) Wanneer moeten de dozen worden geleverd ?
Vul hieronder in wanneer de klant de dozen wil hebben.

Schrijven:

Maak de opdracht:
Je hebt 190 kromme platen aangeleverd gekregen.
Daar kun je niets mee beginnen. Vul de Shredder-bon in,
zoals je dat ook op het werk zou doen.

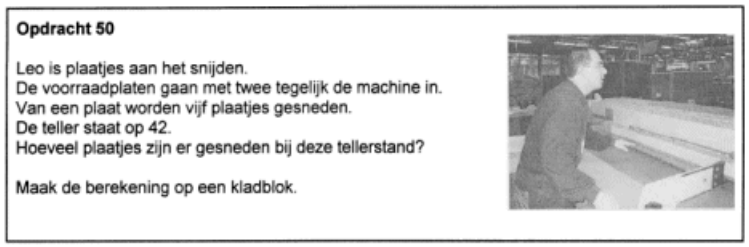


Rekenen:

Voor de productie van dozen zijn 16.000 platen nodig.
Op een volle pallet staan 3600 platen
- Hoeveel volle pallets moeten in de wachtrij staan ?
- Hoeveel platen moeten er op een restpallet liggen ?

Voorbeelden van toetsvragen

Met behulp van de toetsen is vrij nauwkeurig aan te geven of er op bepaalde onderdelen bijscholing noodzakelijk is, wil men goed functioneren binnen de werksituatie. Aan de hand van de toetsresultaten kan daarom voor iedere werknemer die onvoldoende scoort een individueel bijscholingstraject worden uitgezet. De scholingsbijeenkomsten worden op het bedrijf gegeven onder werktijd. Wij verwachten dat ze in korte tijd de beoogde resultaten zullen opleveren, omdat er op maat geschoold wordt. Het lesmateriaal is direct afgeleid van de taal- en reken-gebruikssituaties bij Vandra. Een voorbeeld hiervan komt uit de rekencursus (rechtsboven).


Opdracht 50
Leo is plaatjes aan het snijden.
De voorraadplaten gaan met twee tegelijk de machine in.
Van een plaat worden vijf plaatjes gesneden.
De teller staat op 42.
Hoeveel plaatjes zijn er gesneden bij deze tellerstand?
Maak de berekening op een kladblok.

Voorbeeld uit de rekencursus

In februari 2002 is een cursus Nederlands, voor zes werknemers, en een cursus Rekenen, voor acht werknemers, van start gegaan. Groter dan acht deelnemers zullen de groepen niet worden. Er wordt telkens gewerkt met een cyclus van acht bijeenkomsten, waarna uitstroom van deelnemers verwacht wordt (die hun niveau gehaald hebben) en er nieuwe instroom mogelijk wordt. Over de cursussen zelf willen wij u graag in een later stadium informeren.

* * *

Uit het veld

Stenvert NT2 - bloks ideaal?
Carry van de Guchte

'De Stenvert NT2-bloks woordenschat zijn ideaal na kern 6 van *Lezen doe je overal*' staat er in Alfa-nieuws nummer 4 (2001) in een bericht van een ISK-docente. Dat is mooi, dacht ik toen ik dat las. Kennelijk kan de elementaire leesvaardigheid die de leerlingen dan verworven hebben al ingezet worden voor het leren van Nederlands. Maar toen ik die NT2-bloks nog eens inkeek, vroeg ik me af in welk opzicht ze eigenlijk ideaal zijn.

Ideaal na kern 6 van *Lezen doe je overal*?

De auteurs van de Stenvert NT2-bloks Woordenschat schrijven in de toelichting: 'De bloks kunnen met succes worden doorgewerkt door leerlingen die minimaal eenvoudige zinnen kunnen lezen op technisch leesniveau AVI 2.' Voor leerlingen die net kern 6 van *Lezen doe je overal* hebben afgerond zal dat vaak nog niet het geval zijn.

Aan het eind van kern 6 van *Lezen doe je overal* hebben de leerlingen korte, eenvoudige woorden leren lezen en schrijven, namelijk woorden met de structuur: medeklinker - klinker - medeklinker zoals *boek* en *lees*. Al op de eerste pagina van Stenvert NT2-blok Woordenschat A komen woorden aan de orde met een structuur die een verder gevorderde leesvaardigheid vereist: *lezen* (met open lettergreep en verdwenen e), *kwast* (met klusters van medeklinkers kw- en -st), *knippen* (met medeklinkercluster kn- en verdubbeling van medeklinker) en *verven* (met 'stomme'

e). De leerlingen zullen deze woorden nog niet meteen na kern 6 correct kunnen lezen. Als het nieuwe, onbekende woorden voor hen

zijn, kunnen ze die dus niet leren door ze te lezen. Daarvoor is hun leesvaardigheid nog te gering. Van uitsluitend zelfstandig schriftelijk werken met deze bloks zullen de leerlingen dan weinig opsteken. Ze zullen de woorden wel leren als deze uitvoerig mondeling behandeld worden. Het lezen en opschrijven ervan kan dan dienen als schriftelijke verwerking.

Deel van de eerste pagina van Stenvert NT2-blok Woordenschat A

Van de NT2-bloks kunnen de leerlingen dus woorden leren, ze zijn bedoeld voor taalonderwijs, niet voor leesonderwijs. Het is wel noodzakelijk om daarnaast ook door te gaan met leesonderwijs, dat wil zeggen met een programma waarin de verschillende leesmoeilijkheden achtereenvolgens systematisch aan de orde komen en waardoor het lezen automatischer en in hoger tempo gaat verlopen. Dat kan bijvoorbeeld aan de hand van kern 7 t/m 12 van *Lezen doe je overal*.

Ideaal voor woordenschatonderwijs?

Welke woorden leren de leerlingen van de NT2-bloks Woordenschat? We willen natuurlijk dat de leerlingen woorden leren die voor hen relevant zijn. In de toelichting bij de bloks vertellen de auteurs dat het gaat om hoogfrequente woorden, die geselecteerd zijn op basis van frequentielijsten. De woorden uit blok A zijn geselecteerd op frequentielijsten uit jaargroep 1/2 van het basisonderwijs, die van blok B uit jaargroep 3/4 en die van blok C uit jaargroep 5/6. Hoogfrequente woorden zijn doorgaans van belang voor leerlingen van alle leeftijden. Van woorden als *lezen, knippen, boek* en *schaar* zal geen enkele docent betwijfelen of zijn leerlingen die moeten leren. Die paar bladzijden met echte kleuterklaswoorden (blok A, pag. 35/36) kun je makkelijk overslaan. Voor leerlingen in de ISK-leeftijd zijn woorden als *bouwhoek, poppenkast* en *poppenhoek* immers niet zo van belang.

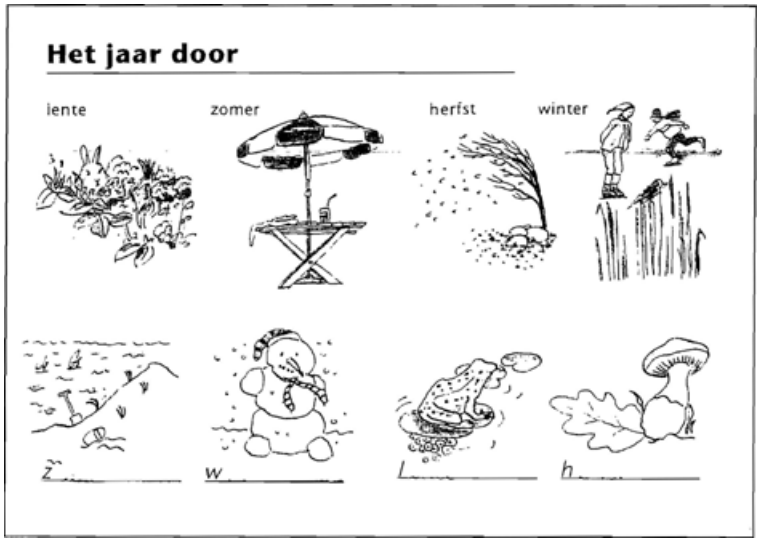
Je kunt je wel afvragen of de woorden in de bloks nog relevant zijn om aan te bieden aan leerlingen die de eerste zes kernen van *Lezen doe je overal* hebben doorgewerkt. Die leerlingen kunnen immers al maanden op

school zitten. Als deze leerlingen mondelinge lessen Nederlands hebben gehad, zullen ze het merendeel van die hoogfrequente woorden al wel kennen en zelf gebruiken. Zij leren er dan dus weinig nieuws van.

De auteurs geven in de toelichting ook aan dat er alleen afbeeldbare woorden in de bloks worden aangeboden. Het is dus zeker niet zo dat je met de bloks volledig kunt voorzien in de behoefte aan woorden voor de leerlingen. Woorden waarvan de betekenis niet met een plaatje weer te geven is, zullen met andere materiaal moeten worden geleerd. Dat zijn soms ook hoogfrequente en relevante woorden, zoals bijvoorbeeld *beginnen, kiezen, kwijt, prima, vriend, vrij*.

Hoe leren de leerlingen woorden van de NT2-bloks Woordenschat?

Voor het leren van een nieuw woord is het allereerst van belang dat de betekenis ervan aan de leerling wordt duidelijk gemaakt. Dat kan op verschillende manieren, afhankelijk van het soort woord: je kunt een voorwerp aanwijzen, een handeling voordoen, het woord met andere woorden zeggen, het woord vertalen, iets vertellen over het begrip waarop het woord slaat, enzovoorts. In de NT2-bloks wordt de betekenis van de woorden duidelijk gemaakt door plaatjes. De woorden zijn daarop gekozen en bij veel woorden gaat dat goed, zoals bij *schaar, kwast, hond* en *stoel*. Moeilijker ligt het al bij woorden die een beweging weergeven, zoals *hollen, kruipen* en *vallen* (blok A, pag. 13). Soms schieten de plaatjes echt te kort als semantisering, bijvoorbeeld waar een woord betrekking heeft op complexe begrippen als *lente* of *zomer* (blok A, pag. 59), *het noorden* en *het zuiden* (C 41), tijdsbegrippen (blok B 25, C 59) of rekenbegrippen (C 38/39). Leerlingen die geheel zelfstandig met de bloks werken, zullen niet van alle woorden de betekenis goed uit de plaatjes kunnen afleiden. In de toelichting geven de auteurs ook aan dat het effect groter zal zijn wanneer er een mondelinge instructie aan toegevoegd wordt. Ze geven ook aanwijzingen voor een uitgebreider semantisering door middel van het noemen van kenmerken of door uitbeelden. Sommige begrippen zullen echter gewoon in de reken- of aardrijkskundeles uitgelegd moeten worden, denk ik.

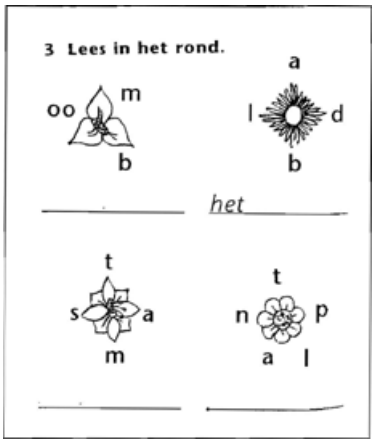


Stenvertbloks NT2-blok Woordenschat - fragment van p. 59: lente - zomer - herfst.....

Ook de context waarin een woord geplaatst wordt, kan bijdragen aan het begrijpen ervan door de leerlingen. In de NT2-bloks is de context van de woorden minimaal. Het enige is eigenlijk dat de woorden geclusterd zijn in groepjes die met een bepaald thema te maken hebben. Er zijn geen verhalen of vertelplaten. Die groepjes zitten ook wel eens vreemd in elkaar. Wat te denken van de woorden *indiaan, zeerover, zigeuner, fluit, piano, viool* bij de les 'mensen en muziek' (C 29) of van de woorden *boef, dame* en *blinde* tussen woorden voor beroepen als *onderwijzeres* en *groenteman* bij de les 'Mensen werken' (C 45).

Voor het begrijpen van het type afbeeldbare woorden van deze bloks is die context misschien ook nog niet eens zo noodzakelijk, maar het materiaal is door het gebrek aan context ook wel erg kaal en weinig aansprekend. Die armoedige context zal ook zijn weerslag hebben op het onthouden van de woorden. Leerlingen onthouden een woord beter als ze het gehoord hebben in een leuke of spannende context. Ik denk daarom dat de leerlingen het woord *brief* beter onthouden als ze het gehoord hebben in een verhaal - bijvoorbeeld het verhaal over een vrouw die aan een man die niet kan lezen vraagt haar brief voor te lezen ('Van de meester die niet kon schrijven', Alfa-nieuws 2001, nummer 4) - of als ze zelf een brief van iemand krijgen, dan van een klein zwart-wit plaatje tussen losse plaatjes van andere voorwerpen in een Stenvert-blok (C 18).

Als de leerlingen de betekenis van een woord begrijpen, moeten ze het dus ook nog zien te onthouden. Daarom is het van belang dat ze het woord meerdere keren tegenkomen en dat ze er iets mee moeten doen. De oefenvormen in de bloks zijn dan ook volgens de toelichting 'erop gericht de nieuwe woorden in te prenten.' Dezelfde oefenvormen komen steeds terug. Enkele van die oefenvormen hebben iets met de betekenis van het woord te maken, zoals het woord invullen in een zin (als daarbij tenminste de zin gelezen wordt en niet alleen de gegeven eerste letter van het woord wordt aangevuld) of het goede woord kiezen bij een plaatje. Wat opvalt is echter dat de meeste oefeningen gericht zijn op de vorm van de woorden en niet op de betekenis. Met de betekenis van de woorden hoeven de leerlingen in veel gevallen niets te doen. Ze moeten simpelweg het woord overschrijven, letters ervan aanvullen, het woord zoeken in een regel letters naast elkaar, het invullen in hokjes van een puzzel zonder omschrijving of lettergrepen bij elkaar zoeken. Heel vreemd is de steeds terugkerende oefenvorm 'Lees in het rond'. De letters van een woord, bijvoorbeeld *boom*, staan door elkaar om een tekeningetje heen (A 18). De leerlingen moeten er het woord *boom* van maken. Het tekeningetje geeft echter iets anders weer dan de betekenis van het woord, in dit geval een bloemetje. Wat leren de leerlingen hiervan? Dat *boom* het woord is voor *bloem?* Raken ze zo niet in de war?



De oefening Lees in het rond (pag. 18)

Het woordenschatonderwijs dat de leerlingen met deze bloks krijgen heeft dus nogal wat beperkingen door het semantiseren door middel van plaatjes, door het vrijwel ontbreken van context en door de vormgerichte oefeningen.

Ideaal voor zelfstandig werken?

In een ISK- of andere alfabetiseringsklas zitten vaak leerlingen met uiteenlopende niveau's. Het is van groot belang dat de leerlingen een deel van de lestijd zelfstandig kunnen werken, terwijl de docent met andere leerlingen werkt. In de toelichting schrijven de auteurs dat ‘de bloks zo zijn ontworpen dat ze grotendeels leerkracht-onafhankelijk zijn te verwerken’ en dat de leerkracht ze kan inzetten ‘als middel voor zelfstandige woordenschatverwerving’.

Maar als we samenvatten wat in de vorige twee paragrafen van dit artikel is gezegd, zal blok A voor leerlingen die net kern 6 van *Lezen doe je overal* hebben door-gewerkt, nog te moeilijk zijn qua leesniveau om er zelfstandig mee te kunnen werken. En ook al kunnen de leerlingen al veel beter lezen dan voor deze bloks vereist is, dan nog zullen ze er waarschijnlijk weinig nieuwe woorden mee leren als ze uitsluitend zelfstandig met de bloks werken. Beter is het als de docent er mondelinge instructie aan koppelt. De auteurs geven in de toelichting suggesties voor het mondeling behandelen van de woorden. Maar ook met mondelinge instructie blijft het een beperkt soort woordenschatonderwijs. Lang niet ideaal dus, deze NT2-bloks Woordenschat, en alleen nuttig als ze zijn ingebed in een breed geheel van taal- en leesonderwijs, waarin ook niet-afbeeldbare woorden, rijke contexten en betekenisvolle oefenvormen zijn opgenomen.

Literatuur

Werkgroep NT2 o.l.v. Nico van Beusekom, *NT2-blok Woordenschat A, B en C*. Stenvertbloks. Bekadidact, Baarn.

Over woordenschatdidactiek:

M. Verhallen en S. Verhallen, *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Hoevelaken, CPS/UvA, 1994.

Ook uit veld kwam hierop de reactie van Henny Jellema, Lieven de Keyschool te Haarlem.

Ik gebruik de Stenvertbloks wel na kern 6 van *Lezen doe je overal*.

Wat het technisch lezen betreft

De obstakels die Carry van de Guchte schetst doen zich allemaal voor en de leerlingen kunnen de bloks zeker niet zelfstandig correct lezen. Lezen leren gaat bij isk-leerlingen trouwens wel anders dan bijvoorbeeld bij kinderen uit groep 3 van de basisschool. Als ze eenmaal het klank-tekenprincipe door hebben, willen ze betekenissen weten en houden ze ‘zich niet meer aan het boekje’. Plaatje-woordje van Stenvert geeft ze concreet en overzichtelijk de betekenis. Ze snappen inmiddels wel dat de tekens die naast de plaatjes staan de codering van het woord zijn. De makkelijke woorden lezen ze zelf, de moeilijke komen ze vragen.

Bij kern 7-12 van *Lezen doe je overal* missen ze in de leesboekjes veel betekenis. Die narigheid begint al in kern 6. Daar staat dat hele leuke verhaaltje van de duif en de mier. Ik heb nog geen leerling gehad die zonder veel hulp de gein van dit stukje

tekst onderkende. De Stenvert-bloks zijn bedoeld voor taalonderwijs. Daar gebruiken wij ze dan ook voor. Maakt het veel uit hoe je 't noemt?

Wat het leesonderwijs betreft

Na kern 6 geven wij in ieder geval *Beter lezen* en *Rosetta Stone* (met name het leesonderdeel!) op de computer en lees-oefeningen met de *Edu-roms*. Ook gaan we wel verder met *Lezen doe je overal* en we lezen ook de gewone boekjes van *Veilig Leren Lezen*. Met de Stenvert NT2-bloks werken ze gemiddeld anderhalf uur per week. Wat ze zelf veel te weinig vinden, overigens. Ze vragen ook vaak of de bloks mee naar huis mogen. Daar gaan ze dan de woordjes zitten leren.

We willen woorden leren die voor leerlingen relevant zijn, schrijft Carry van de Guchte. Dat hoor ik niet alleen in dit verband. Het wordt ook tot in den treuren besproken in het vervolgonderwijs van isk-leerlingen (scholen voor voortgezetonderwijs, leer-, en beroeps-trajecten). Ik heb wel eens de indruk dat het daar over niks anders gaat. Maar ik zou niet weten hoe ik als eenvoudig docent NT2 dat voor mekaar moet krijgen. Woordenschat laat zich niet in kilo's uitdrukken en ontwikkelt zich niet lineair. Ik moet dan kunnen vertrouwen op deskundigen en dat doe ik in het geval van de Stenvert NT2-bloks ook maar. Ik ben nog geen methode of boek tegengekomen waarbij ik op zekere momenten niet dacht: ‘Hebben ze dat nou echt nodig?’ Dat hou je altijd. En wat de bouwhoek en de poppenhoek betreft, het zijn wel twee heldere voorbeelden van samengestelde woorden. Mijn leerlingen vinden ze makkelijker dan de voordeur.

Woorden die niet met een plaatje zijn weer te geven (beginnen, prima, kwijt, vriend) zullen met ander materialen moeten worden

geleerd. Dat zou bijvoorbeeld kunnen met het boek *Breekijzer*. Daarin worden die woorden in een eenvoudige context behandeld. Mijn ervaring is dat de leerlingen die woorden dan zo slecht onthouden. Je hoort ze nooit terug in het spontane spreken. Woorden uit de Stenvert hoor ik wel eens. Bedenk dat voor mijn leerlingen ‘simpelweg het woord overschrijven’, zoals Carry het uitdrukt, nooit aan de orde is. Foutloos overschrijven is voor mijn leerlingen een prestatie die veel inspanning en concentratie vergt. Veel van onze leerlingen hebben meer ervaring met een kalasjnikov dan met een pen of potlood. Ik heb ieder deeltje van de bloks in vier stukken gedeeld. Een leerling krijgt een geniet boekje van 15 pagina's. Elke derde bladzijde wordt door mij mondeling getoetst. Ik wijs het plaatje aan, de leerling moet zeggen wat dat plaatje voorstelt en meestal vraag ik daar ook nog iets bij: ‘De bank. Staat er in jouw huis een bank? Staat die in de kamer of in de keuken?’ bijvoorbeeld.

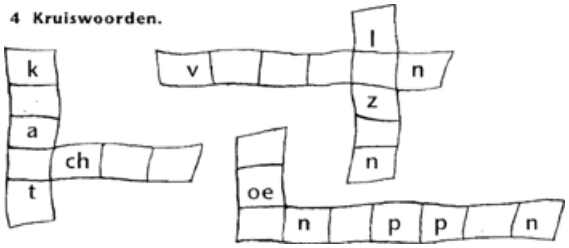
Wat de oefeningen ‘Lees in het rond’ betreft, onderschrijf ik de kritiek van Carry van de Guchte. Ik heb al die oefeningen met typex wit gemaakt.

Nogmaals de motivatie van de leerlingen

Leerlingen vinden de Stenvert NT2-bloks heel erg leuk en werken er erg graag mee. Nu is het niet zo dat daarmee meteen het overtuigende bewijs is geleverd dat het ook goed materiaal is, maar het helpt wel natuurlijk.

Waarom zijn deze boekjes zo populair?

Omdat ze zo overzichtelijk zijn. Ze voorzien in wat de leerling graag wil leren al staat ons bij verstandig leren iets heel anders voor ogen. Carry van de Guchte zegt dat deze Stenvertbloks



alleen nuttig zijn als ze o.a. zijn ingebed in rijke contexten. Ja, daar zeg je zo wat. Ten eerste, waar vind ik rijke contexten die geschikt zijn voor leerlingen die niet alleen nog maar net gealfabetiseerd zijn maar ook last hebben van leerproblemen, nauwelijks Nederlands spreken en een groot gebrek aan verbeeldingskracht hebben? Het is bij mij voorgekomen dat een leerling afhaakte toen in een verhaal een vrouw de deur uitvloog. Voor zulke onzin kwam ze niet op school. Verhalen zouden bij mijn leerlingen geen probleem moeten zijn, want ze komen veelal uit een vertelcultuur. Maar ze zijn wel een probleem. Praktisch: een verhaal zo bespreken dat het de verbeeldingskracht stimuleert, kan toch het beste klassikaal en dat kan bij ons eigenlijk niet. Maar een groter bezwaar is dat het mij niet lukt óver een verhaal met de leerlingen te communiceren. Dat kan natuurlijk heel goed aan mij liggen, maar ik

mis bij eventueel geschikte verhalen de betekenisvolle oefenvormen, zoals Carry het betere verwerkingsmateriaal noemt. Als ik met een leerling klets over woorden in de Stenvert-bloks weten we tenminste allebei waar we het over hebben.

Misschien is het woord ideaal wat te sterk uitgedrukt voor de Stenvert-bloks, maar ik denk dat Carry van de Guchte isk-leerlingen onderschat als het gaat om hun geheugen voor inprenting van losse woorden en overschat als het gaat om hun verbeeldingkracht.

* * *

Hieronder kruiswoorden van pagina 1 van de *Stenvert NT2-bloks Woordenschat A* (zie de illustratie op pagina 6 voor de woorden waaruit gekozen kan worden).

Aanleiding tot onderstaand verslag van museumprojecten in Canada was het bezoek van Maria Lopes aan Amsterdam. Op 22 januari gaf zij een lezing gaf over het werken met alfabetiseringsgroepen in musea. Maria Lopes is educatief medewerker van de Vancouver Art Gallery.

Uit het veld

Het museum lezen
Ineke van de Craats

Mensen die weinig of niet lezen en schrijven, horen doorgaans niet tot het publiek dat musea bezoekt. Een laag inkomen, een lichamelijke handicap, het van huis uit niet gewend zijn, alles speelt een rol. Musea zijn er echter voor iedereen en wat er bewaard en getoond wordt, zou dezelfde diversiteit moeten hebben als er interesses onder de bevolking zijn, van autochtone alfabetiseringscursist tot geschoolde inburgeraar.

Museumproject

Bovenstaande overwegingen waren in Nederland reden om een museumproject te richten op nieuwkomers in de samenleving (zie de nummers 105 en 112 van LES). Als deze groepen de drempel van het museum over geholpen worden, kunnen ze ontdekken dat museumbezoek een vorm van ontspanning is, dat je er mooie of interessante dingen kunt zien of dat je je nieuwe omgeving beter gaat begrijpen. Musea kunnen ook iets leren van deze groepen: wat hun interesses zijn en hoe collecties gepresenteerd moeten worden om deze groepen aan te spreken.

Het idee van de interculturele museumprogramma's voor NT2-cursisten komt uit Engeland en Canada waar volwasseneneducatie in musea al iets vanzelfsprekends is geworden. In zo'n project werken docenten, educatieve medewerkers van het museum en cursisten samen. Vaak komt er ook een gezamenlijk product van die drie groepen tot stand, bijv. een boek of een brochure. Het is dan ook meer *leren*, wat je met elkaar en van elkaar doet, dan *educatie*, wat een eenzijdig verkeer van het museum naar de bezoeker suggereert. Het voornaamste doel van het Canadese project is om geletterdheid in enge en brede zin te bevorderen door tussenkomst van musea. Van dat project doen we hier verslag.

Geletterdheid in brede zin

Het aantal Canadezen dat niet of niet voldoende kan lezen en schrijven is hoog: 5 miljoen. Dat komt neer op 35% van de bevolking. Deze cijfers komen uit het Canadese tijdschrift *Reading the Museum* (december 1996) en moeten ook door een Canadese bril gelezen worden, dat wil zeggen dat de maatstaven voor geletterd zijn hoog liggen. Zowel de regering als de vereniging van Canadese musea zagen het belang van een gezamenlijke aanpak. De musea wilden hun tentoonstellingen van kunstvoorwerpen en erfgoed meer toegankelijk maken voor een groter en vooral ander publiek. De organisaties ter bevordering van geletterdheid zagen dat musea een belangrijke rol konden spelen bij het bereiken van hun doel. Samen stelden ze zich ten doel om musea toegankelijker te maken voor alfabetiseringscursisten en het gebruik van duidelijke en directe taal in de musea te bevorderen. Teksten bij schilderijen of (cultuur-)historische voorwerpen moesten eenvoudiger gesteld kunnen worden. Verder wilde men onderzoeken hoe bezoekers, ongeacht leeftijd of taalbeheersing, betekenis toekennen aan het tentoongestelde. Ook dit kun je zien als een vorm van geletterdheid. De titel van het project, *Reading the museum*, heeft dus een dubbele betekenis. Niet alleen het museum kun je lezen, maar ook de dinosaurus in het natuurhistorisch museum of het spinrokken in het volkenkundig museum. Lezen moet je dan interpreteren als leren ontdekken wat je als bezoeker voor beleving kunt oproepen uit een tentoongesteld beeld of voorwerp.

Samenwerking vereist

Om een project te laten slagen moeten musea nauw samenwerken met docenten. Docenten weten als geen ander wat je van hun cursisten kunt verwachten en vooral ook wat niet. Zij weten dat deelnemers van lees- en schrijfgroepen het idee hebben dat het museum er niet voor hen is, en dat het veel aanmoediging zal kosten om hen een museum binnen te laten gaan. Goed geïnformeerd door de docent liet Marie Lopes, educatief medewerker van het museum, de eerste keer dat zo'n groep cursisten de Edmonton Art Gallery binnenging, hen dan ook zien waar de nooduitgangen waren, hoe de beveiliging geregeld was, waar de lichtknoppen zaten en alle mogelijke gewone dingen waar de groep belangstelling voor toonde. De docent was er ook altijd bij, wanneer de groep het museum bezocht. Dat gaf en veilig gevoel en maakte een goede aansluiting tussen gewone lessen en museumles mogelijk.

Het museum leren lezen

Pas bij het tweede bezoek begon Marie Lopes voorzichtig met het leren kijken naar kunst. Niet door eerst informatie te geven over het kunstvoorwerp maar door te kijken en vragen te laten stellen, door het tentoongestelde ter discussie te stellen. Ze probeerde de cursisten iets te laten voelen bij zo'n voorwerp want herinneringen waar een emotie bij zit, houd je veel langer vast. Allerlei associaties die het kunstwerk opriep, werden met hulp van de docent opgeschreven. Er werden steeds meer

aantekeningen in het museum gemaakt. Later in de klas werden die verwerkt in een gemeenschappelijk of individueel schrijfprodukt. De cursisten werden zowel door de docent als de museummedewerker daarbij enorm gestimuleerd. Zo leerden ze niet alleen naar kunst te kijken maar ook vertrouwen te krijgen in hun eigen mening over kunst. Dat kwam tot uiting in een gezamenlijke brief aan de maker van abstracte kunst. Aanvankelijk waren opmerkingen als ‘dat kan ik ook’ of ‘mijn dochtertje van drie doet het beter’ niet van de lucht, maar toch kon men al onder woorden brengen wat er niet begrepen werd aan die kunst. Dat werd in de brief gezet en naar de kunstenaar gezonden. Die was heel verwonderd over deze genuanceerde meningen en antwoordde aan de groep dat hij hun opmerkingen heel interessant vond. En wat geeft meer zelfvertrouwen dan zo'n reactie!

Produkten van de cursus

Afhankelijk van wat voor soort museum bij het project betrokken was, varieerde het gemeenschappelijk produkt. Het eindprodukt van de groep die de Edmonton Art Gallery bezocht, is een prachtig boekje ‘*Blue Ink in my Pen*’. Het is een verzameling door deelnemers geschreven impressies van kunstwerken. Bij ieder bezoek aan het museum hadden de cursisten een kunstwerk uitgekozen om over te schrijven. In de museumles hadden ze goed leren waarnemen: vormen en kleuren zien en bespreken, maar ook het verhaal in een kunstwerk hadden ze leren zien. Toen was het niet meer zo moeilijk je persoonlijke

indrukken te verwoorden en een schriftelijke weerslag te geven. Soms ook maakten ze samen een gedicht of een verhaal over een kunstwerk (Moord in het museum). Iedereen, ook de docent en de museummedewerker las zijn werk voor en praatte erover. Bij de presentatie van het boek lazen de cursisten voor uit eigen werk.

Bij een ander project, in Kitchener, werd samen met cursisten gewerkt aan de teksten bij de tentoongestelde voorwerpen. In een museum moet traditioneel veel gelezen worden. Veel kennis die nodig is om het tentoongestelde te kunnen begrijpen, wordt opgedaan door middel van tekst. Het museum levert die kennis, maar zelden zo dat bezoekers uit alle lagen van de maatschappij die kennis ook kunnen consumeren. Daarom werden cursisten van lees- en schrijfgroepen ingezet als deskundigen bij het maken van een folder van het museum in duidelijke taal. Dat resulteerde onder andere in de richtlijnen voor schrijven in klare taal (zie het kader rehts).

Bij weer een ander project werd mondeling overleverde historische kennis verzameld en vastgelegd. Cursisten konden hun eigen verhalen over vroeger gebruiken, maar ook werden er interviews met anderen afgenomen. Gezamenlijk werd overlegd wat er verzameld moest worden, wat er aan verhalen en verslagen opgenomen moest worden en hoe dit materiaal beschikbaar gemaakt kon worden voor andere belangstellenden. Daarbij kwam veel functioneel lezen en schrijven aan bod. In Ontario koos men het onderwerp ‘trouwrituelen’ dat zeker in multiculturele groepen een succes zal zijn.

Winst voor iedereen

De resultaten van zulke projecten zijn indrukwekkend. Ik vond persoonlijk de foto's in het boekje *Blue Ink in my Pen* zeer veelzeggend: volwassen mensen vol overgave bezig in het museum of met de layout van het boekje. Behalve dat zij nieuwe kennis en ervaringen hebben opgedaan, hebben ze vooral hun mening leren uiten en zelfvertrouwen gekregen. En door het werken met cursisten van lees- en schrijfgroepen zijn musea zich bewust geworden van de noodzaak om hun toegankelijkheid te vergroten en daarbij klare taal te gebruiken.

Schrijven in klare taal

1. Bedenk voor je gaat schrijven
    - Wie gaat dit lezen?
    - Wat wil je hen vertellen?
    - Wat is het belangrijkste stuk?
    - Kun je iets weglaten? Doe het dan!

2. Opzet
    - Zeg aan het begin waarom je gaat schrijven.

- Zeg aan het begin wat je wilt dat de lezer doet.

3. Gebruik korte zinnen.
   Houd het bij één boodschap per zin.

4. Gebruik een lettertype dat groot genoeg is.
   Maak veel ruimte rond de zinnen.

5. Houd je aan gewone interpunctie zoals komma's, punten en vraagtekens.

6. Gebruik illustraties, opsommingen of diagrammen om te laten zien wat je bedoelt.

7. Verdeel de tekst in kleine stukjes.
   Die zijn makkelijker te lezen.

8. Lees de tekst de volgende dag nog een keer over.
   Probeer het eenvoudiger te maken.

Bron:
'*Choices and Changes*'. Literacy for Social Change Learners Group. Ontario Literacy Coalition (1992).

Informatie

In Nederland:

De Nederlandse Museumvereniging geeft een lesmap uit getiteld *Geschiedenis van de eigen omgeving. Interculturele museumlessen voor Nederlands als tweede taal*. De map is momenteel uitverkocht maar wel in te zien bij het secretariaat van de vereniging.
Telefoon: 020-305 37 60
e-mail: info@museumvereniging.nl

In Canada:

Reading the Museum
website: www.nald.ca/rtm.htm

Gevonden voorwerpen

Brieven schrijven
Marilene Gathier

Mijn groep gevorderde alfa-cursisten werkt met *Breekijzer*. Begin december waren ze bezig met hoofdstuk 11, oefening 75. Dat is een buitenschoolse opdracht waarin de cursisten elkaar een briefje moeten schrijven. Deze opdracht moesten mijn cursisten maken in de week van Sinterklaas. Hierdoor kwam ik op het idee om lootjes te laten trekken: iedere cursist kreeg een papiertje. Degene wiens naam erop stond, moest een brief krijgen. Iedereen kreeg ook een kopie van de adressenlijst.

De cursisten moesten geheim houden wie ze een brief zouden sturen. De sfeer die bij lootjes trekken hoort, was voelbaar in de klas! Dit maakte het allemaal nog spannender, iedereen was natuurlijk erg nieuwsgierig van wie hij een brief zou krijgen en dus ook gemotiveerd er zelf één te schrijven en te versturen. Naast instructie over het schrijven en posten van de brief, kreeg iedereen de opdracht het echt zelf te doen en niet de hulp van huisgenoten in te roepen. Een week later moesten de cursisten de ontvangen brief mee naar school nemen.

Op één na (die het later alsnog gedaan heeft) heeft iedereen die week een brief geschreven. Hier volgen een paar van die brieven.

ROTTERDAM 8-12-2001

beste -
Hoe gaat het alles goed Josephin
met Ik. goed
donderdag. met compiuter
alles goed gedaan.

Tot ziens

Praechtig weekend.

Hi
Ahmed
Hoe gaat het, alls goed.
Wearom uw niet gekomen naar
School vrijdaag. kan de deze week
komen. Ik willen gezien uw.

uw
vriendelijke
Josephine Nicael.

De krant in de klas

De krant in de klas
Ann Bourgeois en Jeanne Kurvers

De krant in de klas gaat deze keer over een waar gebeurd verhaal. Yvonne is een cursiste uit de groep van Pascale Poedts in Mechelen. Yvonne komt uit Venezuela. Haar man is Belg. Ze waren voor elkaar gevallen toen hij in Venezuela op vakantie was. Samen vertelden ze het volgende, waar gebeurde verhaal over Yvonne's aankomst in België op een koude winterdag.

De grote dag breekt vandaag aan. Ik vertrek naar het verre België. De zon begint aan haar trage klim in de roosblauwe lucht. 'Vergeet zeker je warme jas niet want het vriest hier nu in België!' had mijn liefste gezegd. Ik frunnik aan de jas als ik door het kleine vliegtuigraampje Venezuela zie schitteren in de zon. Het is een lange reis en veel gedachten tollen door mijn hoofd. De gedachte aan hem, mijn man, is de mooiste.

De piloot zegt dat we gaan landen. Ik zie alleen maar vaal grijs en het vliegtuig schudt een beetje. Ik ben in Zaventem. De zon is al lang weg, het is al bijna donker. Dan voel ik zijn sterke armen om me heen en ik lach vandaag voor de eerste keer. Kom doe je jas maar dicht', zegt hij bezorgd. We stappen uit de trein in Mechelen en verlaten het station.

Ik kan mijn ogen niet geloven! Ik gil als een kind en blijf maar roepen: 'Kijk! Kijk! Maar kijk dan toch!'

De mensen staren me aan en mijn man fronst zijn voorhoofd. (Het slot houden we overigens nog even geheim).

Ann Bourgeois uit Mechelen maakte daar, ten behoeve van beginnende lezers, de volgende tekst van.

Mijn naam is Ivonne.
Ik woon in een ver land.
Een land met veel zon.
Het is er altijd warm.
Vandaag ga ik weg.
Ik vlieg naar België.
Daar ga ik nu wonen bij mijn man.
'Pak je warme jas maar mee, het vriest nu in België', zegt mijn man.

Ik kijk door het kleine raam en ik droom weg.
We landen.
De zon is weg, alles is grijs.
We gaan met de trein naar Mechelen.
Ik stap uit de trein.
Ik gil.
De mensen staren me aan.
Ook mijn man kijkt raar.

(en ook hier laten we nog even het slot weg)

Ten behoeve van ‘Krant in de klas’ hebben we het verhaal langer gemaakt, deels om voor beginnende lezers lastige wisselingen van tijd en plaats overzichtelijker te maken, deels ook om wat meer leesstof te hebben. Wel hebben we geprobeerd het oorspronkelijke verhaal zoveel mogelijk recht te doen. Veel nieuwkomers zullen nog niet zo lang geleden dezelfde ervaring hebben gehad die ook Yvonne had.

Bij de introductie van een nieuwe tekst is het meestal verstandig eerst de voorkennis van de cursisten op te roepen. Bij dit verhaal lijkt ons dat toch een beetje zonde, omdat de mooie plot van het verhaal dan wellicht weg is. Hier is het misschien aardiger om eerst het verhaal voor te lezen, en pas achteraf na te praten over de eigen ervaringen van de cursisten. Veel onbekende woorden zullen er niet in het verhaal staan. België, dromen, schitteren, landen, liefste, staren en verbaasd komen in aanmerking, misschien vandaag en gisteren. Het verhaal leent zich in elk geval heel erg goed om met de cursisten na te praten over hun eerste kennismaking met het nieuwe land. Veel cursisten zullen heel specifieke herinneringen hebben aan hun eerste confrontatie met een nieuw land, een nieuwe cultuur of nieuwe gewoontes. Ongetwijfeld komen ook zij met verhalen. Schrijf ze op en stuur ze naar de redactie.

Wolkjes

Ik ben Yvonne.
Ik woon in een warm land.
Maar niet lang meer.
Want ik vertrek uit mijn warme land.
Ik ga naar België.
Daar woont mijn man.
Ik wil bij hem zijn.

Gisteren belde mijn man nog.
‘Vergeet je warme jas niet’ zei hij.
‘Het is koud hier in België. Het vriest.’

Vandaag is de grote dag.
Vandaag ga ik op reis.
Ik sta op. Het is nog vroeg.
Maar de zon schijnt al.
Ik kijk nog een keer in mijn koffer.
Heb ik alles?
Heb ik mijn paspoort?
Heb ik mijn papieren?
Heb ik de foto's?
Heb ik mijn warme jas?
Ik maak de koffer dicht.
Ik ga naar het vliegveld.

Ik zit in het vliegtuig.
Ik kijk door het raampje.
Daar ligt mijn land.
Het schittert in de zon.
Ik denk aan mijn mooie land.

Ik denk ook aan mijn man.
Straks zie ik hem weer.
Ik droom van mijn man en van het nieuwe huis.

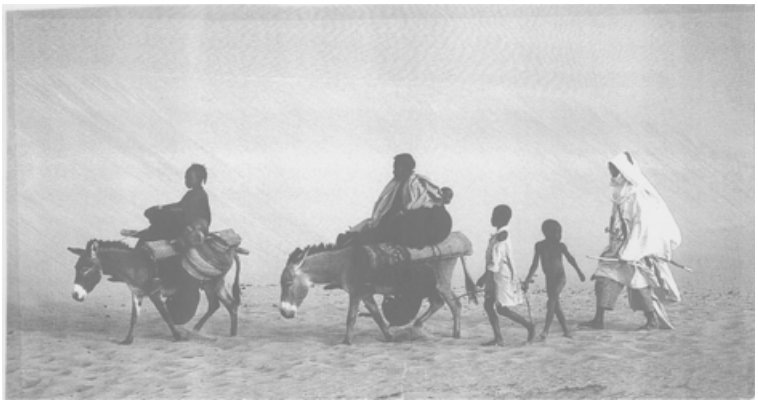
Ik schrik wakker.
'We gaan landen', zegt de piloot.
'Maak de riemen vast.'
Ik kijk weer naar buiten.
Ik zie alleen maar grijs.
De zon schijnt niet.
Het is al bijna donker.
In mijn nieuwe land is het koud.
Ik loop naar de hal.
Daar wachten veel mensen.

Ik voel twee armen om mij heen.
Daar is mijn liefste.
Ik lach. Ik voel me weer blij.

We gaan eerst nog met de trein.
Na een half uur zijn we in mijn nieuwe stad.
'Doe je jas maar dicht,' zegt mijn man.
'Het is koud.'
We lopen het station uit, naar buiten.

Wat is dat? Ik weet niet wat ik zie.
Ik gil en roep:
'Kijk, Kijk! Kijk dan toch!'
Ik wijs met mijn vingers naar mijn mond.
De mensen staren me aan.
Ook mijn man kijkt me verbaasd aan.
'Wat is er dan?' vraagt hij.
'Kijk dan,' zeg ik.
'Er komen wolkjes uit mijn mond.'

Gevonden voorwerpen



Een kaart uit Burkina Faso
Marilene Gathier

In een alfa-groep had ik een cursist, Congo genaamd, uit Burkina Faso. Hij was zoon van een stamhoofd daar en had nog nooit een potlood of pen vast gehad toen hij in Nederland kwam. Hij heeft bij mij een beetje leren lezen en schrijven, is ongeveer een jaar op school geweest. Hij was erg intelligent en had ook de uitstraling van wat ik me bij een stamhoofd voorstel. Hij had ingesneden versiersels op zijn gezicht.

Hij is helaas later weer het land uit gezet. Ik had zijn adres in Burkina Faso en heb hem een briefje en foto's gestuurd. Van hem kreeg ik dit kaartje en foto's terug, in een goed geadresseerde envelop.

Onder de loep

Alfabetisering: Bissa of Frans?
Conny Wesdijk

Af en toe komt u ze misschien tegen in een van de klassen alfabetisering of Nederlands als tweede taal: een (aspirant) cursist die geen Frans of Engels of Arabisch spreekt, of een andere taal van grotere omvang, maar wel blijkt te kunnen lezen en schrijven, al dan niet in Latijns schrift. Als u bij de intake navraag doet welke taal men spreekt en in welke taal men kan lezen en schrijven, kan het antwoord luiden: Konkomba, of Mundu, of Birifori. Of er wordt gezwegen. Als je kunt lezen en schrijven in een taal waarvan de soms al onuitsprekelijke naam geen enkele herkenning bij de gesprekspartner oproept nodigt dat niet uit tot enthousiast vermelden....

En lijkt het óns eigenlijk ook geen verspilling van tijd en moeite: leren lezen en schrijven in een taal die enkele kilometers verderop al niet meer gesproken wordt? Waarom dus wordt dat in vele landen, en vaak met veel enthousiasme, toch gedaan? In een vorig nummer (2001-1) beschreef ik vooral HOE alfabetisering opgezet werd in het Bissa, een van de minderheidstalen van Burkina Faso in West-Afrika. In dit stuk wil ik ingaan op de redenen WAAROM alfabetisering bij voorkeur in de eigen taal zou moeten plaatsvinden.

Twee gecompliceerde zaken tegelijkertijd leren is (te)veel gevraagd

In een vorig nummer van Alfa-nieuws (2000-4) noemde Jeanne Kurvers de lastige taak die analfabeten in Nederland hebben, nl, het tegelijkertijd leren van een nieuwe taal EN een nieuwe vaardigheid, ‘a hell of a job’. Terecht, want het is een combinatie van het leren spreken en verstaan in een nieuwe taal, die de nieuwe leerder al genoeg hoofdbrekens bezorgt, EN het leren van een nieuwe, vaak ook motorische vaardigheid. Of eigenlijk zijn het meerdere vaardigheden, als je bedenkt dat zowel motorische als cognitieve vaardigheden in het geding zijn bij het leren ontcijferen en gebruiken van een schriftcode.

Zo bekeken, zijn op dit moment echter in pakweg het grootste deel van de wereld kinderen van 6 of 7 jaar op alle fronten ‘a hell of a job’ aan het uitvoeren. Ze spreken thuis taal 1, op straat taal 2, in de moskee of kerk taal 3 en op de markt taal 4, maar op school moeten ze leren lezen en schrijven in taal 5, vaak een taal als Engels, Frans of Arabisch. Het feit dat er op deze scholen vaak een grote tot zeer grote uitval is van kinderen die vanaf het begin in een voor hen nieuwe taal moeten leren lezen en schrijven, hoeft dan ook geen verbazing te wekken. Alfabetisering (de basisvaardigheden: leren lezen, schrijven en rekenen) kan het beste gebeuren in een taal die de leerder ook mondeling goed beheerst, vanuit het didactisch adagium dat de snelste weg om iets te leren is uitgaan van het *bekende* om over te stappen op iets nieuws.

Opstapje

Mooi gezegd maar niet zo praktisch, denkt u wellicht. Sommige landen, zoals Soedan of Papua Nieuw Guinea, herbergen immers honderden talen (talen, geen dialecten) binnen de landsgrenzen, en het lijkt onbegonnen - in elk geval onbezonnen - werk om in al die talen onderwijsprogramma's op te zetten. Een paar kanttekeningen. In de eerste plaats: zeker niet alle talen ambiëren onderwijs in de eigen taal. Van verschillende talen zijn de sprekers al praktisch tweetalig: moedertaal + een andere, meestal grotere taal. Soms wordt dat door de taalsprekers zelf aangemoedigd: ‘Leer maar Frans, kind, dan kun je vooruit in de wereld’. In veel andere

gevallen willen de taalsprekers zelf juist heel graag dat hun taal op schrift gesteld wordt. Burkina Faso (60 talen) hanteert het volgende beleid: elke taalgroep krijgt de vrijheid en soms enige subsidie om de eigen taal te ontwikkelen (ontwikkelen wordt hier gebruikt in de zin van op schrift stellen, spelling bepalen, lees- en schrijfprogamma's maken) MITS de taalgroep daarvoor zelf initiatieven neemt en in veel gevallen ook de menskracht en de middelen levert. Deze nuchtere aanpak werkt. Al 20 talen namen zelf de touwtjes in handen en bepaalden hoe en in welke mate hun taal op schrift moest komen. Veel talen hebben in de praktijk ook helemaal niet de pretentie om uiteindelijk alles in die eigen taal beschikbaar te hebben: onderwijsprogramma's van kleuterschool tot universiteit, en alle literatuur van Shakespeare tot Umberto Eco! Integendeel, er is juist een sterk besef dat het aanvankelijk onderwijs in de eigen taal dient als opstapje naar een andere, op grotere schaal gebruikte taal als het Arabisch of Frans, en zeker ook dat het die stap zal vergemakkelijken. Uit allerlei onderzoeken blijkt immers dat het goed leren *lezen en schrijven* in de eigen taal een gunstige invloed kan hebben op het eventuele leren in een tweede taal later, zoals dat ook het geval is met het leren *spreken* van een eerste en tweede taal. Met andere woorden: eerst leren lezen en schrijven in de eigen taal en daarna overstappen op een andere, gaat sneller en met minder schooluitval gepaard dan om meteen in een vreemde taal die niet mondeling beheerst wordt het lees- en schrijfonderwijs aan te vangen.

> Ali. Een al wat oudere Bissa, over de dertig, een goede bekende van ons. Hij heeft als kind de lagere school bezocht maar leerde niet zo gemakkelijk. ‘De meester trapte me naar huis, en mijn vader trapte me weer naar school’. Toen het na een paar jaar toch niet lukte betekende dat het einde van zijn schoolloopbaan en een enorme aversie tegen alles wat met onderwijs te maken heeft. Toch gaat hij, op aandringen van zijn omgeving, naar een alfabetiseringscursus. Al bij de eerste les kan hij wat woorden spellen, want spellen heeft hij in die paar jaar op school wel enigszins geleerd, al ontging hem, omdat hij geen Frans sprak, wat precies de zin was van die onbegrijpelijke klanken. Nu spelt hij dus weer: *hi k'an naa, a a ga surle m*. Dan is daar een gouden moment. De aanvankelijke gelatenheid waarmee hij het hele proces ondergaat maakt plaats voor een brede grijns als de mechanisch geuite klanken langzaamaan betekenis krijgen: ‘laten we schoon water drinken!’. Ali wordt een belangrijke ambassadeur van het leren lezen **en schrijven in de eigen taal**.

Emancipatie

Een voorbeeld van zo'n overstapprogramma is het gefaseerde onderwijs op basisscholen in bijvoorbeeld Kameroen of Ghana of in proefprojecten in Ivoorkust: eerst een paar jaar les in de eigen taal (ook lezen en schrijven), dan een overgangsfase (per land of per streek verschillend in duur en inhoud), tenslotte instructie en leermateriaal geheel in de grotere taal.

Toch komt dit type onderwijs op basisscholen nog maar mondjesmaat voor. In verreweg de meeste gevallen moet je bij ‘onderwijs in de eigen taal’ denken aan volwassenenonderwijs, onderwijs dus aan mannen en vrouwen die niet of nauwelijks regulier onderwijs gevolgd hebben en in alfabetiseringsklassen alsnog hun schade inhalen. De emancipatie van de mensen op het platteland is een belangrijke doelstelling en een sociaal-politieke factor in dat volwassenenonderwijs.

Vrouwenbonden, landbouwcoöperaties, kerken en politieke organisaties zien alfabetisering in de eigen taal als een onmisbaar onderdeel van hun programma's, niet als einddoel dus maar als middel. In Burkina Faso zette Monique Kaboré in de jaren 80 in haar eentje een vrouwencoöperatie op die inmiddels duizenden leden telt. Ontwikkeling op allerlei gebied, van

gezondheidszorg tot landbouw, economische zelfstandigheid en zelfontplooiing vormen de inzet en alfabetisering in de eigen taal is daarbij het middel. Monique verwoordde het zo:

> '*Leren lezen is een venster openen op de wereld. Leren lezen in het Bissa dat elke vrouw bij dat raam kan komen!*'

Ook hierbij is het natuurlijk mogelijk om langzamerhand over te stappen naar een andere taal als Frans of Engels, maar voor velen zal dit geen overstapplaats maar een eindstation vormen. Als er een minimum aantal titels van boeken en uitgaven in de eigen taal voorhanden is, kan men op deze wijze volledig adequaat functioneren in de eigen omgeving: boekhouden, overdracht van werk, de krant lezen of informatie opdoen op het gebied van gezondheid of landbouw behoren dan immers tot de mogelijkheden.

Zelfbewustzijn en culturele identiteit

Nauw verbonden met het bovenstaande is ook de notie dat het spreken van - en in het verlengde daarvan het lezen en schrijven in - de eigen taal gezien wordt als een belangrijk onderdeel van de eigen identiteit. Alleen al uit dit kleine taalgebied noteerde ik uit de mond van vooral oudere Bissa's talloze anekdotes over de manier waarop ze zich door de Franse koloniale regering (tot 1960 was Burkina een Franse kolonie) van hun vrijheid en hun taal beroofd voelden. De frustraties uit die tijd zijn zelfs buiten het Bissa-gebied in een recente regeringsrapport terug te vinden:

> '*Onze talen zijn sinds de koloniale periode slachtoffer van een permanente agressie. Neem het voorbeeld van die ezelskop die men vroeger op de lagere school ieder dwong te dragen die men op heterdaad betrapte bij... het spreken van de eigen taal. Zo iemand moest de hele dag die vernedering ondergaan om op het eind van de dag voor het zelfde vergrijp nog eens afgeranseld te worden. Al op die jonge leeftijd werd hem zo het zeer negatieve beeld over zijn taal en zijn cultuur ingepeperd. Het is overbodig om op deze plaats al die vormen van agressie tegen onze talen op te noemen, die ook nog gerechtvaardigd werden door de koloniale vooroordelen, bijvoorbeeld dat onze talen ongeschikt zijn voor wetenschappelijk gebruik*.'

Veel oudere, maar in toenemende mate ook jongere mensen vinden het belangrijk de culturele erfenis (verhalen, liederen, geschiedenis) door te geven aan komende generaties. Die erfenis kan onder andere door het op schrift stellen van de taal veilig wordt gesteld, ook als degenen aan wie het overgedragen moet worden niet aanwezig of (nog) niet geïnteresseerd zijn.

> '*Aan wie moet ik de oude verhalen vertellen? Aan wie moet ik de liederen leren? Mijn zonen zitten allemaal in de grote stad, mijn neefs lachen erom*

en alleen de kleinere kinderen vinden ze mooi. Maar zullen ze ze zich herinneren als ik er niet meer ben?'
(Hamidu Gyébré, ca. 80 jaar)

Dit laatste voorbeeld geeft overigens nog een belangrijke cultureel-etnische reden voor onderwijs in eigen taal: naast opnames op cassette en video en het maken van vertalingen is vooral ook het schriftelijk vastleggen in de eigen taal van belang voor het bewaren en doorgeven van het culturele erfgoed. De rijke orale literatuurtraditie is in veel streken nog springlevend, maar de waarschuwing van de Afrikaanse schrijver Ahmadou Hampaté Bâ is wel op z'n plaats:

'*als één van onze ouden sterft, is dat een boekenkast die afbrandt*'.

Taalbehoud

Talen komen en gaan. Ze sterven uit, worden ingewisseld voor een grotere en/of nuttiger geachte taal, worden vergeten of stijgen juist in aanzien. Ook meertaligheid is in veel gebieden een normaal verschijnsel. Het verhaal van 'de ezelskop' laat echter zien dat die eigen taal aanvankelijk helemaal niet zo'n duidelijke drager van identiteit was en misschien wel vervangen had kunnen worden door een andere taal, maar die juist door de in dit geval Franse taalpolitiek van onderdrukking belangrijk geworden is voor de identiteit van het betreffende volk. Een verschuiving in de richting van eentaligheid ligt daardoor minder voor de hand. Bovendien zal ook het op schrift stellen van een taal het proces van verdwijnen en uitsterven in aanzienlijke mate vertragen of tegenhouden.

Of men de huidige taalversnippering nu betreurt of toejuicht, feit is dat in veel landen het proces van codificatie en standaardisering van minderheidstalen in gang is gezet en dat dit wordt verwelkomd als

middel in de emancipatie van volken die daartoe nog nauwelijks toegang hadden. De taal speelt nu, door een gedwongen of natuurlijke ont-wikkeling, een belangrijke rol in de identiteit van de verschillende volken. Leren lezen en schrijven in die taal is daarvan slechts een uitwerking.

* * *

Dilemma's rond alfabetisering in de moedertaal
Jeanne Kurvers

Waar in een meertalige situatie alfabetisering ter sprake komt, komt de keuze van een alfabetiseringstaal ter sprake. Omdat een schriftsysteem (ook het onze, dat gebaseerd is op het Latijnse alfabet), nu eenmaal een weergave is van gesproken taal en niet rechtstreeks van betekenissen (zoals een afbeelding van een tas rechtstreeks naar een tas verwijst), ligt het voor de hand iemand te leren lezen en schrijven in een taal die hij of zij goed beheerst. Toch is dat lang niet overal even vanzelfsprekend. Sterker nog, wereldwijd leerden en leren waarschijnlijk meer kinderen en volwassenen lezen en schrijven in een taal die ze niet van huis uit verstaan en spreken. De docenten waar vijf jaar geleden Alfa-nieuws voor werd opgericht, alfabetiseringsdocenten Nederlands als tweede taal, kennen die situatie en weten maar al te goed wat daar zoal lastig aan kan zijn.

Toen Kim van der Zouw en ik eind jaren tachtig op verzoek van destijds het ministerie van onderwijs onderzoek deden naar alfabetisering van allochtone volwassenen, was een van de vragen dan ook of het beleidsmatig niet verstandiger zou zijn volwassenen eerst te leren lezen in hun moedertaal, om pas vervolgens daarna de overstap te maken naar het leren van het Nederlands als tweede taal, zoals andere nieuwkomers, die al kunnen lezen en schrijven, dat ook leren. Dat bleek iets gecompliceerder te liggen.

Elders in dit nummer laat Connie Wesdijk, in een tweede bijdrage over alfabetisering in het Bissa, zien hoe en waarom in Burkina Faso de keuze is gemaakt voor alfabetisering in de moedertaal van die groepen, die dat willen en bereid zijn daar energie in te stoppen. In deze bijdrage wordt kort ingegaan op de dilemma's waar overheden, onderwijs en docenten mee te maken krijgen als het gaat om de keuze van een alfabetiseringstaal in een meertalige context. Daarbij wordt kort teruggeblikt op de keuzes die ooit in de meeste Europese landen gemaakt werden, wordt vervolgens ingegaan op de veel gecompliceerdere situatie in de meeste Afrikaanse landen en tenslotte wordt nagegaan hoe het zit met alfabetisering in de moedertaal in het onderwijs aan allochtonen in Nederland

Waar niemand kan lezen en schrijven, maakt het niet uit in welke taal men analfabeet is. Daar waar algemeen onderwijs voor iedereen geïntroduceerd wordt, ligt de vraag voor in welke taal onderwijs gegeven zal worden, dus ook in welke taal mens lezen en schrijven gaat leren. In principe kan dat in meertalige samenlevingen het conflict opleveren tussen enerzijds gebruik en behoud van regionale talen en

anderzijds de vorming van een nationale taal als breder en bovenregionaal medium van communicatie.

Europa in de 17e en 18e eeuw

In de meeste Europese landen werd in de 17e en 18e eeuw de keuze gemaakt voor één nationale taal voor gebruik door overheid en onderwijs. Eén land, één volk, één taal, was de leuze. In Nederland bestond bijvoorbeeld zo'n nationale taal nog niet en de commissie die een standaardbewerking van de Bijbel ging verzorgen (de Statenbijbel), kreeg tegelijkertijd als taak te zoeken naar een standaard voor het Nederlands. Dat moest er niet al te regionaal gekleurd uitzien en tegelijkertijd acceptabel zijn voor sprekers van

diverse regionale talen. Een van de in het land gebruikte talen kreeg de status van nationale taal en dat werd de taal van onderwijs, overheid en media. Het zal niet verbazen dat dat doorgaans de taal van de meest gegoede schriftgebruikers was (in Nederland het Hollands van de maatschappelijke elite uit de Randstad, in Frankrijk het Frans van Parijs en van het hof. Dat ging soms gepaard met heftige bestrijding van gebruik van regionale talen, met leuzes als ‘één land, één volk, één taal’ en ‘épater le patois’. Niet overal was dat gunstig voor de onderwijsresultaten. Zo meldde bijvoorbeeld een Bretonse schoolopziener dat de kinderen in Bretagne weliswaar een Franse tekst prima konden voorlezen, maar dat hij niet de indruk had dat ze ook maar iets begrepen van wat ze lazen.

Afrika in de 21e eeuw

De situatie in Afrika is in één opzicht vergelijkbaar met die in Europa in de 17e en 18e eeuw. Ook Afrika heeft de afgelopen decennia te maken gehad met de combinatie van recente onafhankelijkheid, natievorming en de inrichting van nationaal onderwijs. In de overige opzichten is de situatie in veel Afrikaanse landen juist heel anders dan destijds in Europa. De twee belangrijkste redenen daarvoor zijn de situatie van meertaligheid die veel uitgebreider is dan in de meeste Europese landen en het testament van een ex-koloniale mogendheid. In de landen ten zuiden van de Sahara werden en worden bijvoorbeeld honderden verschillende (streek-) talen gesproken, soms door niet meer dan een paar duizend mensen, soms door grote groepen. De koloniale overheersing leidde er in veel landen toe dat de taal van de koloniale mogendheid ‘gedropt’ werd als de taal van de officiële instituties en het onderwijs.

Onafhankelijk worden betekende ook een standpunt innemen ten opzichte van die eerdere koloniale taal. In de meeste Afrikaanse landen is niet de keuze gemaakt die eerder in Europa gemaakt werd: de keuze voor een van de streektalen (het dialect met het leger, werd het wel eens genoemd) als de toekomstige standaardtaal. In veel Afrikaanse landen zijn andere keuzes gemaakt. Abram de Swaan bijvoorbeeld ging in zes verschillende Afrikaanse landen ten zuiden van de Sahara na wat er op dit gebied gebeurde na de onafhankelijkheid (Congo, Nigeria, Senegal, Rwanda, en Tanzania). Hij stelde tot zijn verbazing vast dat er weliswaar in elk van die landen een voertaal bestond die in feite al door een grote meerderheid beheerst werd (zoals het Wolof in Senegal), maar dat slechts in één geval (het Swahili in Tanzania) daadwerkelijk een inheemse taal als nationale taal gekozen werd. In andere landen werden twee andere keuzes gemaakt: ofwel alle relatief grote talen kregen een gelijkwaardige status en dezelfde rechten op invoering in het primaire onderwijs (waarmee overigens in het secundaire onderwijs en in het maatschappelijke leven de voormalige kolonie zijn overheersende plaats behield) ofwel de exkoloniale taal behield haar status als officiële taal. Er worden voor die keuzes verschillende redenen genoemd. Connie Wesdijk bijvoorbeeld wijst impliciet op de Linguistic Rights Movement, het belang van behoud van talen en cultureel erfgoed, en het didactische belang van de moedertaal als alfabetiseringstaal. De Swaan noemt als een van de redenen het verzet van een of meer omvangrijke taalgroepen tegen de invoering van

een van de streektalen als nationale taal: taaljaloezie in zijn termen. In beide gevallen betekent het echter dat de ex-koloniale taal een monopoliepositie houdt en de maatschappelijke elite een stevige poot in de betere functies op de arbeidsmarkt. Dat laatste verklaart misschien ook dat desgevraagd taalgebruikers zelf soms eerder voor een andere taal dan hun moedertaal willen kiezen als onderwijstaal. Daar heb je iets aan in de toekomst, is hun redenering.

Alfabetisering in de moedertaal in Nederland

Voor allochtone nieuwkomers in Nederland zou het, zeker voor een deel van de talen, zeer voor de hand liggen het alfabetiseringsonderwijs te beginnen met alfabetisering in de moedertaal. Het Turks en het Somalisch bijvoorbeeld worden beide, net als het Nederlands, geschreven in het Latijnse alfabet, maar de spelling is eenduidiger en eenvoudiger dan die van het Nederlands.

In de praktijk ligt het wat ingewikkelder en in feite wordt in weinig instellingen alfabetiseringsonderwijs gegeven in de taal van het land van herkomst, daar zijn verschillende redenen voor. Bij sommige talen gaat het eveneens om een tweede taal (zoals Arabisch leren lezen en schrijven door

Berbers) en vervalt het voordeel van eerst lezen en schrijven in de moedertaal. Soms wordt een taal niet geschreven, zijn er geen of onvoldoende docenten of leermiddelen voorhanden of - in kleine instellingen - zijn de groepen zo heterogeen van taalachtergrond dat daar niet aan te beginnen valt. En soms willen cursisten zelf liever meteen onderwijs krijgen in het Nederlands, omdat ze het gevoel hebben dat ze daar meer aan hebben (‘mijn eigen taal beheers ik al’), nu omdat de wet dus eist dat ook analfabete inburgeraars zo snel mogelijk Nederlands leren.

Literatuur

Jeanne Kurvers & Kim van der Zouw (1990), *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
Abram de Swaan (2002), *Woorden van de wereld. Het mondiale talenstelsel*. Amsterdam: Bert Bakker.

Werk in uitvoering

ICE over testen en toetsen
Henny Jellema

Alfa-docenten hebben meer dan gemiddeld belangstelling voor testen en toetsen is mijn ‘natte vinger’ persoonlijke indruk. Daar is best een logische verklaring voor te bedenken. Een alfa-leerling heeft meestal geen onderwijs gehad maar heeft wel geleefd. Mensen leren wel, ook zonder onderwijs. Maar wat? Er bestaat niet zoiets als een internationale registratie van levenservaringen. Een alfa-docent moet eigenlijk ‘alles wat kosmisch is’ natrekken bij een nieuwe leerling. Daar is natuurlijk geen beginnen aan. Daarbij moet een alfa-leerling die (bijna) volwassen is, nog vaardigheden (lezen, schrijven) leren, waar andere mensen een hele kindertijd over hebben kunnen doen. Een docent wil nooit iets aanbieden dat al bekend is, maar bij een alfa-leerling helemaal niet, want ‘er is al zoveel kostbare tijd verloren gegaan’. Omdat er weinig tijd is, moet de docent keuzes maken: wat móet beslist geleerd worden en wat kan gemist worden? Dit vraagt om testen, toetsen en onderzoek. Een bedrijf dat toetsen ontwikkelt is het ICE (Bureau Interculturele Evaluatie) in Lienden. In dit nummer een vraaggesprek met Karen Hey over testen en toetsen in het algemeen, een volgende keer over alfabetiseringstoetsen.

Hoe ben je bij het ICE verzeild geraakt?

Tijdens mijn studie Toegepaste Taalwetenschap heb ik stage gelopen bij het Cito. Projectleider daar was Ton van der Linden. Toen ik klaar was met mijn studie is Ton van der Linden begonnen met zijn eigen bedrijf: Bureau ICE. Hij heeft mij toen

gevraagd voor hem te komen werken. En zo zit ik al vanaf het eerste uur bij Bureau ICE.

Testen en toetsen is een product dat verkoopbaar blijkt zoals iemand anders auto's verkoopt. Waarom verkoop jij toetsen en geen auto's of aardappelen?

Wij zien onszelf vooral als ontwikkelaars van instrumenten waardoor de kansen van allochtonen in het onderwijs en de arbeidsmarkt kunnen verbeteren. Dit geldt ook voor het advies en onderzoek wat wij doen. Het verkopen ervan ervaar ik dan ook vooral als belangrijk. Ik geloof niet dat ik veel plezier

zou kunnen beleven aan het verkopen van auto's of aardappelen maar de producten die wij verkopen, daar geloof ik in.

Hoe zijn jullie zo specifiek bij de allochtonen terecht gekomen?

Destijds was er helemaal niets op het gebied van toetsen/testen van allochtonen. Er bestond geen niveau-indeling, niets. Het Cito kreeg toen de opdracht om met Europees Subsidiegeld samen met de Universiteit van Nijmegen te werken aan een niveau-indeling en bijbehorende toetsen voor NT2 voor volwassenen. Na afronding van dit project zou het team medewerkers opgeheven worden. Ondertussen hadden wij wel in de gaten dat er genoeg behoefte bestond aan toetsen voor allochtone volwassenen. Zo is Ton van der Linden met een eigen bedrijf gestart en zijn een aantal teammedewerkers meegegaan naar Bureau ICE. De opgebouwde expertise op het terrein van toetsen en testen van allochtonen bleek aan te sluiten op behoeften in de markt. Wij zijn daar gewoon mee verder gegaan. Bovendien was en is de betrokkenheid van onze medewerkers bij deze doelgroep heel groot. Wij hebben ons altijd graag ingezet voor een verbetering van de kansen van allochtonen op volwaardige deelname aan de maatschappij.

Bij het onderwijs en ook het toetsen van allochtonen hoor ik vaak: 'Natuurlijk kunnen allochtonen dat niet. Denk eens aan het cultuurverschil!' Zou je daar eens op willen reageren. Moeten allochtonen anders getoetst worden dan autochtonen? En hoe anders dan?

Er zijn verschillende mogelijkheden om dit probleem te benaderen. Aan de hand van een tweetal voorbeelden zal ik onze aanpak proberen te omschrijven. Een allochtoon wil doorstromen naar een opleiding als kraamverzorgende. Bureau ICE wordt gevraagd een instroomtoets te ontwikkelen. In zo'n geval kijken wij naar wat het startniveau moet zijn van een kandidaat die de opleiding kraamverzorgende moet kunnen beginnen. Het doel van een toets aan het begin moet immers zijn dat een kandidaat een reële inschatting krijgt van zijn/haar kans op succes in de opleiding en niet zit te wachten op uitval na drie maanden omdat het toch veel te moeilijk bleek. Wij onderzoeken de begineisen en de succesfactoren voor het volgen van de opleiding. Op basis van een dergelijke analyse stellen wij de inhoud van een toets vast. Vervolgens operationaliseren wij de doelen in toetsvragen. Het kan dat de toets dan elementen bevat voor allochtonen die moeilijk zijn. Wij kunnen dat verantwoorden omdat we weten dat dat soort elementen nu eenmaal van groot belang is voor het succesvol volgen van een opleiding. Een allochtone kandidaat kan dan beter eerst werken aan het verwerven van dergelijke elementen voordat zij met de opleiding begint dan uitvallen na drie maanden. In dat geval zijn onderdelen misschien niet makkelijk voor allochtonen maar helaas een noodzakelijk kwaad en vormen ze dus wel onderdeel van de toetsing.

Bij de NS willen ze graag meer allochtone hoofdconducteurs. Bureau ICE wordt gevraagd naar de selectieprocedure te kijken. Bij het bekijken van de selectieprocedure blijkt dat veel vragen voor een allochtoon niet te beantwoorden zijn omdat de instructie of de formulering van een vraag onnodig moeilijk is. Wij passen dan de instructie aan of herformuleren de vraag zodat de bevraagde inhoud hetzelfde is maar geen probleem meer vormt voor een allochtoon.

Van sommige testinstrumenten moet je ook zeggen dat ze gewoon ongeschikt zijn voor allochtonen. Bijvoorbeeld persoonlijkheidsvragenlijsten. Vragen in dit soort testen zijn gebaseerd op een werkelijkheid die een allochtoon absoluut niet bekend is. Dat vertroebelt de score zo, dat de test beter weggelaten kan worden. Dan heeft aanpassen geen zin.

Het grote probleem waar leerkrachten die lesgeven aan allochtonen mee te maken krijgen is: 'Als mijn leerling zwak presteert, ligt dat dan aan de taal? aan de cultuur? of aan de intelligentie?' Tot nu toe is er geen toets ontwikkeld (helaas ook niet door het ICE) die dit vraagstuk radicaal de wereld uit kan helpen. Heb jij enig idee hoe dat komt?

Taal interfereert altijd als we iets anders willen meten. Een intelligentietoets is nu eenmaal in het Nederlands en als je de taal niet volledig beheerst is er altijd twijfel over de uitslag. Ook cultuur interfereert vaak met een test. Een oplossing is wel dat je intelligentie pas toetst als je zeker weet dat de taalvaardigheid van een deelnemer voldoende is om met het instrument te kunnen werken. Cultuur moet je alleen tot onderdeel van je instrument maken als dit ook past bij de doelstellingen van je instrument. Anders moet je er zo veel mogelijk naar streven cultuur geen onderdeel te laten

uitmaken van je toetsinstrument.

Het erge is dat allochtone leerlingen intelligentietoetsen voorgelegd krijgen waar soms vergaande beslissingen mee worden genomen terwijl er feitelijk sprake is van een taalprobleem en niet van een intelligentieprobleem. Waar wij dit tegenkomen gaan we het gesprek ook aan. Dit nog allemaal los van het feit dat het hele concept 'intelligentie' al moeilijk te operationaliseren is. Dat is weer een ander probleem.

Op NT2-studiedagen en congressen stuit ik nog al eens op huiver als ik begin over het testen van de intelligentie van mijn allochtone leerlingen. Ik schrijf dat toe aan politieke correctheid. Mee eens?

Het testen van intelligentie vind ik zelf ook een problematische gedachte. Dit komt vooral door de ongrijpbaarheid van het begrip intelligentie. Wij als Bureau ICE houden ons hier dan ook helemaal niet mee bezig.

Wat vind je van die groep mensen die de cito-toets op basisscholen willen boycotten? Ik neem aan dat je beroepshalve die discussie hebt gevolgd.

Vanzelfsprekend. Mijn dochter heeft vorig jaar ook de Cito-toets gedaan. Op zich een prima toets die ook een goed beeld geeft van de lees- en rekenvaardigheid zoals die in het voortgezet onderwijs wordt gevraagd. Het probleem is niet de toets op zich maar wel de rol die de toets krijgt in de uiteindelijke beslissing voor plaatsing in het vo. Dat ligt veel meer aan het beleid van het vo. Ik heb zelf meegemaakt dat een score op de Citotoets bepalend is voor het al dan niet toelaten. Maar dat ligt niet aan de toets maar aan wat mensen ermee doen. Met onze eigen toetsen merken we dat net zo goed. Toetsen zijn altijd een hulpmiddel bij een te nemen beslissing. Dat mensen er meer van maken en mee doen is jammer maar is de toets niet te verwijten. Het boycotten van de toets is dan ook geen oplossing. De scholen kunnen beter de discussie aanzwengelen welke waarde er wordt toegekend aan de uitslagen. Het zou al schelen als we daar in Nederland enige standaardisatie in zouden hebben. Nu profileert elke VO-school zich met eigen 'Citonormen'.

Waar moet volgens jou een goede toets aan voldoen? Zijn er technische obstakels die de ideale toets in de weg staan?

De beste toets is de toets die vanuit een groot aantal verschillende gezichtspunten een meting uitvoert. Helaas hebben we altijd de beschikking over een krap budget. Toetsen zijn vaak het sluitstuk van een onderwijstraject en dat zie je terug in de begroting. En als het budget niet het probleem is dan is het wel de wens dat de toetstijd zo kort mogelijk moet zijn. Eigenlijk willen mensen altijd een toets waarmee je in een minimum van tijd het maximale te weten kan komen. Dat kan niet. Als je veel wilt weten, kost dat tijd. Als je mensen zo goed mogelijk wilt kunnen inschatten is een momentopname ook niet zaligmakend.

Studiedagen
Potentieel en Perspectief van de alfa-cursist

De studiedag die op 15 maart in Almelo wordt gehouden, is geheel volgeboekt.

De studiedag die op 7 juni in Rotterdam wordt gehouden, is geheel volgeboekt.

De programmaboekjes voor de dag in Rotterdam worden eind april toegestuurd.

Signalementen

Wablieft de duidelijkste krant van het land

Wablieft - de duidelijkste krant van het land - is de ondertitel van de kleinste krant van Vlaanderen die al aan zijn zeventiende (17e) jaargang is begonnen. *Wablieft* heeft 8000 abonnee's. Deze krant is ontstaan uit het alfabetiseringswerk voor volwassen autochtonen dat later onder de Basiseducatie is komen te vallen. In het begin van de jaren tachtig schreven veel docenten nog zelf teksten voor deze groep. Dat vormde het begin van wat nu een volwaardige krant met een respectabel aantal abonnees is geworden.

De krant telt zo'n twintig pagina's van echt krantenpapier in tabloid (A3) - formaat. Hij wordt voornamelijk aan huis bezorgd, maar is ook in de kiosk verkrijgbaar. Aan de kiosk worden slechts 300 exemplaren verkocht want door zo'n krant aan de kiosk te kopen, sta je toch wel te boek als slechte lezer. Dus geeft de lezer er de voorkeur aan de krant in de brievenbus te krijgen. En dat kan, wekelijks.

Lezersgroep

Behalve door de autochtone groep moeizame lezers (functioneel analfabeten) wordt de krant tegenwoordig ook gelezen door jongeren, tweede-taalleerders, asielzoekers, gewezen migranten, bejaarden en mensen met een geestelijke handicap. In de loop der jaren is de inhoud van *Wablieft* nooit veranderd in de richting van een van bovengenoemde subgroepen en het feit dat men vrijwillig een abonnement op de krant neemt, wijst erop dat leden van de diverse lezersgroepen vinden dat ze er iets aan hebben.

De leeftijd van de lezers loopt van 9 jaar tot 65, maar er is een piek van lezers tussen de 20-35 jaar. Die groep maakt 38% van de lezers uit. Het verloop van de abonnementen is vrij groot. Als men het abonnement opzegt, is dat vaak omdat men de overstap naar een andere krant aan durft. Dat wil dus zeggen dat de leesvaardigheid voldoende is toegenomen en men *Wablieft* ontgroeid is.

Het bijzondere van *Wablieft*

Wablieft brengt geen oud nieuws, maar het is natuurlijk geen dagblad. Dat betekent dat in de krant van 19 december 2001 op de buitenlandpagina koppen te vinden waren als: *Bin Laden blijft zoek, Kosovo: Eigen parlement en president*, en *Schild tegen raketten*. Het zijn vooral korte artikelen van vijf tot tien zinnen, opgemaakt zoals een krantenartikel maar zo beknopt mogelijk geschreven zonder dat veel voorkennis van het onderwerp is vereist. En vooral zo eenvoudig mogelijk geschreven. Liever woorden van drie lettergrepen dan van zeven. Dus liever praten over verkiezingen van het parlement dan over parlementsverkiezingen.

'Schild' tegen raketten

Amerika gaat een 'schild' tegen kern-raketten bouwen. Dat besliste de Amerikaanse president Bush. Het 'schild' moet zijn land beschermen tegen raketten van Irak, Iran, Libië, Noord-Korea en zelfs China. Stations op de grond en satellieten in de ruimte moeten de raketten tijdig zien aankomen en vernietigen. Om het schild te kunnen bouwen zegde Bush een verdrag uit 1972 met Rusland op. Toen waren de 2 landen nog grote vijanden van elkaar. Ze maakten wel afspraken over elkaars raketten. Amerika trekt zich daar nu niets meer van aan. Rusland vindt dat een vergissing. Er blijven ook veel vragen. Heeft Amerika zo'n schild echt nodig? Amerika blijft toch altijd te treffen. Dat werd bewezen door de aanslagen van 11 september.

De woorden in *Wablieft* zijn vooral gewone woorden, woorden uit de spreektaal. Zo kun je lezen over een NAVO-baas in plaats van over de secretaris-generaal en over een vergadering in plaats van over een conferentie. Modewoorden zijn vaak moeilijke woorden, vooral voor zwakke lezers.

Wablieft zoekt ook nadrukkelijk naar waar raakvlakken met de lezers liggen. Er is meer nieuws over wat in het eigen land gebeurt dan ver daar vandaan. In het nummer dat voor me ligt, zie ik een korte bijdrage over de crisis in de luchtvaart in België, maar ook een volle bladzijde over de honderdste geboortedag van Walt Disney met van alles over zijn werk en zijn leven. Er is een sportpagina, een kruiswoordpuzzel en een strip.

Leven en werk

Walter Disney wordt op 5 december 1901 geboren in Chicago in Amerika. Het gezin heeft niet veel geld. Zijn vader heeft veel tegenslag. De kleine Walter helpt zijn vader. Hij is dan nog maar 9 jaar. Maar hij draagt al mee kranten rond. Zo kan hij een beetje geld sparen. Daarmee koopt hij spullen om te tekenen.

Vallen en opstaan

Na veel vallen en opstaan trekt Walter met zijn broer Roy naar Hollywood. Daar worden veel beroemde films gemaakt. De broers willen er hun geluk zoeken. Ze kopen een camera om hun eerste kort tekenfilmpje te maken. Ze noemen het 'Alice in Cartoonland'. In dezelfde reeks maken ze nog 59 filmpjes.

De opmaak verschilt op enkele punten wel van een gewone krant. De letters zijn groter en de regelafstand eveneens. Dat schept rust op een pagina. Het valt ook op dat foto's en de tekst eronder goed overeenkomen om zo het begrip van de tekst te ondersteunen. En cijfers worden als cijfers geschreven, niet voluit in letters. Om dit alles te illustreren zijn enkele fragmenten uit *Wablieft* overgenomen.

Kosten

Het is geen winstgevende onderneming om zo'n krant te maken en te verkopen, zeker niet als de krant slechts 87 eurocent kost. Toch is het mogelijk de krant steeds weer te maken, al 17 jaar lang, dankzij het Vlaams Ondersteuningscentrum voor Basiseducatie en de centrale overheid die meebetaalt aan de totstandkoming.

Ook voor uw cursisten?

Voor NT2-cursisten die in Nederland en Vlaanderen voor het eerst hebben leren lezen en schrijven, lijkt *Wablieft* nog erg moeilijk, voor de gewone NT2-cursisten lijkt het me geweldige lectuur, gewoon om wat meer te kunnen lezen over bekende

onderwerpen. Voor NT1-cursisten van lees- en schrijfgroepen lijkt me het interessant en stimulerend leesvoer dat zeker door cursisten in Nederland goed gelezen en begrepen kan worden.

Informatie:

Wablieft - wekelijkse krant
0,87 euro
Uitgiftekantoor
Frankrijklei 64, 2000 Antwerpen 1

Kosovo

Eigen parlement en president

Uit Kosovo kwam goed nieuws. De streek krijgt nu een eigen parlement en president. Albanezen en Serviërs zullen er voor het eerst samenwerken.

Kosovo is een streek in het zuiden van Servië. De meeste mensen zijn er Albanezen. Net zoals in buurland Albanië. Veel Albanezen in Kosovo wilden een eigen land. Het kwam tot een oorlog met het leger van Servië. In 1999 stopten West-Europa en Amerika het geweld met zware aanvallen op Servië. Hun soldaten bewaken sindsdien de vrede.

VN

Er werden afspraken gemaakt over Kosovo. Het wordt geen apart land. Het krijgt wel een eigen parlement en president. De mensen in Kosovo mochten voor het eerst stemmen voor hun eigen streek. De Albanees Rugova wordt waarschijnlijk de president. Hij is niet fanatiek. Toch hopen nog veel Albanezen op een echt eigen land.

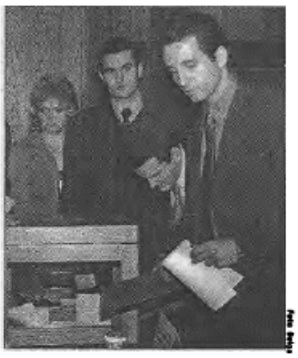


Foto Reuters

Samen

In het parlement zitten ook enkele Serviërs. Samen met de Albanezen moeten ze werken aan de toekomst van Kosovo. Dat zal niet gemakkelijk zijn. Want fanatieke Albanezen blijven ontevreden. Ze liepen boos weg bij de eerste vergadering van het parlement.

Geachte redactie.....

Een nieuwe rubriek! Op de studiedag in november ontdekten we dat lezers graag een rubriek zien waarin korte mededelingen, brieven aan de redactie, reacties vanaf de werkvloer, of een oproep een plaats kunnen krijgen. Daar was eigenlijk Uit het veld voor bedoeld, maar in de praktijk komen daar toch de langere bijdragen in.

> Geachte redactie,
> Wij, het alfa-team van het ROC Oost-Nederland, vragen ons af welke toetsen er in den lande worden gebruikt ten aanzien van spreek- en luister-vaardigheid bij analfabeten. Tot nu toe gebruikten wij een door onszelf aangepaste versie van de NIVOR-toetsen maar het bevalt niet, vandaar onze vraag.

Hierop kwam de volgende reactie binnen uit Den Haag, van *Susanna Strube* van het Mondriaan Stadscollege.

'Toetsen die ook landelijk gebruikt worden zijn de ICE-toetsen voor alfabetisering. De nieuwste toetsen van ICE bevatten een herziene luister- en spreektoets. Ze zijn leerstofonafhankelijk, dus voor iedere leergang te gebruiken. Ze zijn ook makkelijk af te nemen - slechts te scoren met een - of + per vraag. De toetsen zijn "genormeerd" en de eindscores kunnen gekoppeld worden aan de NT2-niveaus. Ik heb echter een aantal opmerkingen ten aanzien van deze toetsen.

- Het is belangrijk dat de cursisten gewend zijn aan het format anders zijn de resultaten niet zuiver, met andere woorden, wat toets je dan, het (niet) kunnen maken van een toets of de vaardigheden spreken en luisteren?
- Bij spreken zijn beoordelingssuggesties gegeven voor de docent. Die luisteren erg nauw. Soms zo nauw dat het meer op een woordenschattoets lijkt dan een spreektoets.
- Vooral bij luisteren is de kans op gokken groot. Is het echt een fout antwoord of snapt de cursist de toets niet of doet hij maar wat? Bij observatie zie je hoe een cursist reageert op de vragen.
- Deze toetsen meten vooral wat de cursist *niet* kan. Wat hij wel kan en geleerd heeft komt er niet uit. De cursist krijgt een behoorlijk negatief gevoel na zo'n toets. Richting "assessment" (zie artikel van Anne-Mieke Janssen-van Dieten in *Alfa* 4-2001) zou een beter beeld geven.

Toetsen die echt spreken en luisteren combineren, met andere woorden communicatieve toetsen zijn er (nog) niet. Ik zou pleiten voor een toets die de communicatieve vaardigheden meet, zogenaamde globale toetsing. Aan de hand van een vast stramien van vragen wordt de doelmatigheid van de communicatie gemeten. De vragen kunnen makkelijker of moeilijker worden naar gelang de kundigheid van de spreker. Dit vergt een ervaren toetser en beoordelaar. In mijn doctoraal scriptie (KUN 1987) doe ik verslag van een onderzoek in deze richting met betrekking tot het Indonesisch. Hoewel de beoordelingen globaal waren (gebaseerd op begrijpelijkheid, hoeveelheid en kwaliteit van de communicatie) was dit voldoende om een goede indruk te krijgen van deze vaardigheid. In Den Haag (Mondriaan

Onderwijsgroep) wil ik uiteindelijk deze richting opgaan met toetsen. Als tussenstap zijn we nu bezig met leerstofafhankelijke toetsen voor het alfabetiseringstraject van de mondelinge vaardigheden.

Helaas is dit geen volledig antwoord op de vraag. Het toetsen van luisteren en spreken is geen makkelijke opgave. Er is nog veel werk aan de winkel!'

Met vriendelijk groeten,

Susanna Strube

Mondriaan Onderwijsgroep, Stadscollege voor Educatie locatie Brouwersgracht 50 Den Haag

Een tweede reactie op de vraag van het Alfateam van ROC Oost-Nederland met betrekking tot toetsen spreek- en luistervaardigheid:

'Bureau ICE geeft de *NT2 Profieltoets Alfabetisering* uit, een toets die ook bij oudkomers ingezet kan worden. Deze toetsserie bevat een *luister- en een spreektoets*. De normering (in NT2-niveaus) is gericht op analfabeten. Bovendien wordt er in de toetsen geen beroep gedaan op schriftelijke vaardigheden. De luistertoets bevat een afbreekpunt, zodat zwakkere cursisten niet gefrustreerd raken van teveel moeilijke opgaven. De huidige spreektoets bestaat uit opgaven die vergelijkbaar zijn met die van gangbare NT2 toetsen. In 2003 zal de nieuwe spreektoets verschijnen.

Daarnaast geeft Bureau ICE de *Intaketoets Alfabetisering NT2* uit, met daarin het onderdeel *vertelplaten en instructiekaart*. Dit instrument geeft een globale indruk van de spreekvaardigheid van cursisten en is te gebruiken in een (verlengde) intake. Overigens: door het zelf aanpassen van toetsen is de niveau-uitspraak niet meer betrouwbaar. De normering van de toetsen is namelijk gebaseerd op de toetsen (die bij de toetsen van Bureau ICE in het veld zijn gepretest) zoals ze in het pakket worden aangeboden.

Irma Koerhuis, Bureau ICE
Ikoerhuis@bureau-ice.nl

Anders toetsen

In het vorige nummer van Alfanieuws hield Anne-Mieke Janssen-van Dieten een pleidooi voor een andere manier van toetsen. Dit sluit aan bij waar Bureau ICE momenteel mee bezig is bij de ontwikkeling van de *NT2 Profieltoets Alfabetisering* voor het onderdeel *Spreken*. In plaats van de oude 'piepjestoets' proberen we een geheel nieuwe spreektoets te ontwikkelen die meer aansluit bij de cursist, het onderwijs en nieuwe ontwikkelingen, zoals het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader en assessment.

In deze toets zal de nadruk meer komen te liggen op het kunnen gebruiken van de Nederlandse taal in het dagelijks leven. De eisen waaraan het spreekproduct moet voldoen liggen dan ook op het terrein van communicatieve spreekvaardigheid: verstaanbaar, begrijpelijk, passend, en het begrijpen van de boodschap van de gesprekspartner en het passend reageren daarop.

Oproep

Voor het ontwikkelen van de toets zijn we afhankelijk van medewerking van onderwijsinstellingen waar we de toets uit kunnen proberen. We zijn op zoek naar alfabetiseringsgroepen die deel willen nemen aan de pretest *spreken*, die waarschijnlijk plaats zal vinden in de periode oktober/november 2002.

Tevens zoeken wij instellingen die mee willen werken aan de pretest van de onderdelen *Fluency* en *Lezen*. Deze pretest zal plaatsvinden in april / mei 2002. De toets is bestemd voor cursisten die ongeveer 600 uur alfabetiseringsonderwijs gevolgd hebben.

Bent u geïnteresseerd in het meewerken aan een *geheel nieuwe toetsvorm* voor Analfabeten? Stuur dan een mailtje naar:
ikoerhuis@bureau-ice.nl
o.v.v. pretest Alfabetisering

Nieuwe vraag

Geachte reactie,

Op het ROC Kop van Noord-Holland zijn we bezig een tweejarig alfatraject te ontwikkelen, dat het huidige eenjarige traject voor alfa-cursisten moet gaan vervangen. In het eerste leerjaar van dit traject willen we vooral aandacht besteden aan lezen en schrijven, maar natuurlijk ook aan luisteren en spreken. Vooral voor deze laatste twee onderdelen zoeken we nog geschikt materiaal. Het tweede jaar zal meer gericht zijn op sociale redzaamheid en zal bestaan uit modules, zoals digitale vaardigheden, sleutelvaardigheden, spreken etc. Aan dit tweede jaar zouden eventueel ook langzame leerders kunnen deelnemen. Graag zouden we willen weten of er op andere ROC's ook tweejarige alfatrajecten bestaan en hoe die ingevuld zijn. Ook zijn we dus nieuwsgierig naar lesmateriaal voor dit traject, vooral voor gedifferentieerde groepen.
Anna Wildeboer
ROC Kop van Noord-Holland

Reacties graag naar de redactie die ze doorstuurt en vermeldt in deze rubriek.

nummer 2 - 2002

Onder de loep

Na een eerder onderzoek naar de wijze waarop volwassen allochtonen leren lezen in het Nederlands als tweede taal[1)] *deed Jeanne Kurvers een stapje terug. Ze vroeg zich af met welke ideeën en begrippen over taal en geschreven taal analfabeten eigenlijk het onderwijs binnenkomen. Op dat terrein is er veel bekend over het denken van jonge kinderen, maar heel weinig over het denken van volwassen analfabeten. In dit nummer wordt ingegaan op de kennis van volwassen analfabeten over schrift en geschreven taal. In een volgend nummer wordt ingegaan op wat analfabeten weten over taal*.

Eindnoten:

1) J. Kurvers & K. van der Zouw (1990), In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger.

Met ongeletterde ogen[2)]
Een analfabete kijk op geschreven taal

Jeanne Kurvers
KUB-Babylon

Op enig moment in hun leven leren kinderen dat geschreven taal er anders uitziet dan andere visuele patronen. Ze leren dat sommige patronen als schrift getypeerd kunnen worden, en andere niet. Ze leren dat er veel variatie is in wat schrift genoemd wordt. Ze leren dat volwassenen iets doen met schrift. Ze leren dat schrift informatie bevat. Ze leren dat schrift geproduceerd kan worden. En tenslotte leren ze dat schrift een specifieke relatie onderhoudt met de taal die ze spreken (Adams, 1990).

Hoe zit dat bij volwassen analfabeten? Wat weten zij over geschreven taal? Daarover bestaan wel anekdotes en observaties in de literatuur, maar die gaan meestal over analfabeten in orale samenlevingen die voor het eerst van hun leven geschreven taal zagen. Dat ligt heel anders voor analfabeten in Nederland in de 21e

eeuw. Zij zien dagelijks vele vormen van schriftgebruik en geschreven taal om hen heen en hebben allemaal lezers en schrijvers in de familie.

De vraag wat analfabeten weten over geschreven taal is ook relevant omdat die vraag raakvlakken heeft met twee verschillende visies op hoe iemand leert lezen en schrijven. De eerste visie gaat er van uit dat mensen min of meer vanzelf leren lezen wanneer ze gewezen worden op de betekenis van geschreven woorden. Het verschil tussen een beginnende en een gevorderde lezer is dan vooral dat de laatste veel meer woorden herkent. De andere opvatting gaat ervan uit dat er een kwalitatief verschil bestaat tussen een beginnende en een meer gevorderde lezer. Met andere woorden, de beginner gaat anders om met geschreven woorden dan de gevorderde. Vanuit de eerste visie zou je verwachten dat volwassen analfabeten al redelijk goed geschreven taal die ze vaak gezien hebben, kunnen interpreteren, bij de tweede visie is dat nog maar de vraag.

Het onderzoek

Aan het onderzoek namen in totaal 73 informanten deel, een kerngroep van 25 analfabeten en daarnaast twee referentiegroepen, 24 kleuters en 23 laagopgeleide, maar wel geletterde informanten. De informanten uit de drie groepen kwamen uit dezelfde etnische groepen en dezelfde wijken in vier middelgrote steden. Het onderzoek werd uitgevoerd in vier verschillende talen: Berber, Somalisch, Turks en Nederlands. De analfabeten uit het onderzoek kwamen uit Marokko (vooral Berbertaligen), Turkije, Somalië en een enkeling uit Suriname. De meesten waren vrouwen (in totaal 6 mannen en 19 vrouwen), ouder dan dertig jaar en al lang in Nederland (gemiddeld vijftien jaar), maar er waren ook zeven nieuwkomers die nog maar kort in Nederland waren. Op twee na waren ze allemaal begonnen met alfabetiseringsonderwijs in het Nederlands als tweede taal. Sommigen zaten net enkele weken op les, enkelen al een jaar, maar in alle gevallen ging het om niet-intensief onderwijs van twee ochtenden per week. Vooraf werd met de analfabeten een uitgebreid gesprek gevoerd om iets te weten te komen over hun achtergronden, hun taalgebruik, de ervaringen die ze hadden met geschreven taal en hun ideeën over wat ze wilden leren en tot dusverre geleerd hadden. Ook werd gevraagd naar wat wij ‘schoolse kennis en vaardigheden’ noemen zoals kennis van dagen van de week, maanden van het jaar, de klok, reizen met het openbaar vervoer, tellen, rekenen, prijzen en het omgaan met geld. Op dat onderdeel wordt hier niet ingegaan.

Om een beeld te krijgen van wat de twee groepen niet-lezers (volwassen analfabeten en kleuters) zoal weten en denken over geschreven taal, werden verschillende zaken voorgelegd aan de hand waarvan een gesprek werd gevoerd.

Zo werd bijvoorbeeld gevraagd of ze **opschriften** uit hun eigen omgeving als *uitgang, wc* of *verboden toegang* herkenden, of ze **logo's** als *McDonalds, Hema* of *Blokker* herkenden, welke **letters** ze kenden (hoofdletters en kleine letters) of ze onderscheid maakten tussen **schrifttekens** en andere visuele symbolen als plaatjes of krabbels, of ze van een aantal uitingen aan konden geven wat volgens hen wel en niet geschreven zou kunnen worden (**schrijftaal**). En om een beeld te krijgen van ideeën van niet-lezers over de **correspondentie tussen schrift en spraak** werd aan de hand van een ter plekke geschreven zin nagegaan of de informanten wisten waar

precies wat zou staan. Steeds werd zo veel mogelijk doorgevraagd, bijvoorbeeld ‘Waar zie je aan dat daar Hema staat?’. ‘Hoe weet je dat dit om te lezen is?’ of ‘Waarom kan dit volgens jou niet geschreven worden?’

In het navolgende worden eerst enkele fragmenten gegeven van de reacties van een van de analfabete cursisten en daarna wordt verteld of de andere analfabeten op dezelfde wijze reageerden, of juist heel anders. Tenslotte worden enkele algemene conclusies getrokken.

Kachoura, een casus

Kachoura is een van de analfabete informanten met wie het gesprek mee in het Nederlands is gevoerd. Zij is 42 jaar, komt uit Marokko,

spreekt thuis met haar man Marokkaans-Arabisch en met haar kinderen soms Marokkaans en soms Nederlands. Ze is sinds haar 17e jaar in Nederland. Als Kachoura gevraagd wordt of ze haar naam kan schrijven, zegt ze dat de docente haar dat wel geleerd heeft, maar dat ze dat alleen maar kan als ze af kan kijken. De onderzoeker schrijft vervolgens haar naam op.

Staat hier jouw naam, denk je?
Ja, dat is mijn naam. Dat is Kachoura. *Goed. Hoe weet je dat? Waar zie je dat aan?*
Aan deze (wijst de hoofdletter K aan). De onderzoeker schrijft vervolgens 'Kamer' op.
En hier? Staat hier ook jouw naam?
Ja. Kijk maar (wijst opnieuw naar de K).
Of nee, deze is anders (vergelijkt met eerder opgeschreven naam).

Opschriften

De kaart met opschriften wordt gepakt en er wordt verteld dat daar woorden opstaan die Kachoura misschien op straat, bij de reclame, of in winkels wel eens gezien heeft.

Staan hier woorden bij die je wel eens gezien hebt? Herken je iets?
(Kijkt even aandachtig). Nee, nooit gezien.
Deze ook niet? (wijst naar onderste gedeelte).
Nee. Nooit gezien. Daar let ik niet op

Kachoura herkent geen van de opschriften. Zij wimpelt de kaart dan ook snel af.

Logo's

De onderzoeker pakt de kaart met logo's.

> *En deze? Staat daar iets bij wat je wel eens gezien hebt?*
> Dat is Cee en Aa (wijst op logo C & A).
> *Ja. Hoe weetje dat?*
> Dat zie ik aan dit woordje (wijst op logo C&A)
> *Wat is dat, C & A?*
> Winkel van kleren, toch?
> (Ze wijst *Edah* aan).
> Ik ken deze letters wel. Maar ben vergeten wat het is. Ik denk V & D.
> *Blokker*
> Dat is Blokker. Ja toch?
> *Waar zie je dat aan?*
> Weet ik niet.
> *McDonalds*
> Ja, dat is McDonalds. Die zie ik heel vaak. Dat zie ik aan deze (wijst de bogen aan).

Van de overige opschriften herkent Kachoura er geen meer. Ze denkt bij *Venz* dat er Cola staat en bij *postkantoor* dat er winkel staat. Opschriften met opvallende beeldkenmerken, zoals de bogen van *McDonalds* of de blokken van *Blokker,* herkent ze. Wanneer alleen lettertype en kleur bepalend zijn (zoals bij *Edah, ANWB* of *postkantoor)* weet ze het niet.

Eigenschappen schrijftaal

Kachoura krijgt een aantal uitingen voorgelegd met de vraag of die geschreven kunnen worden. Het gaat er niet om, of Kachoura dat zelf kan schrijven, maar of iemand (de docente bijvoorbeeld) dat op zou kunnen schrijven.

Zullen we beginnen?
Ali
Ja, dat kun je schrijven, dat is een woord. Kachoura kun je ook schrijven.

Televisie
Ja, dat kan ook.
Ik woon in Nederland
Ja, dat kan, want dat klopt.
Mijn moeder is een man.
Nee, dat kun je niet schrijven. Moeder is geen man.
Ja, dat is waar, moeder is geen man. Maar zou iemand dan toch op kunnen schrijven 'mijn moeder is een man'?
Nee. Nee, als het niet klopt, kun je dat niet schrijven. Als het niet zo is kun je het niet opschrijven.
Tweehonderd
Ja, dat kan. Bijvoorbeeld als het tweehonderd gulden kost.
**De man lopen over straat*.
Nee, dat kan niet. Niet op straat lopen. Op de stoep lopen, dat kun je wel schrijven.

Van de meeste uitingen vindt Kachoura dat ze geschreven kunnen worden, al combineert ze een bevestigend antwoord soms met het noemen van een enkel woord uit de zin. Een uitzondering maakt ze voor onware zinnen. Die kunnen echt niet geschreven worden.

Schrift-spraak

De onderzoeker schrijft de zin *De kinderen spelen met de bal* op en leest de zin nog een keer met aanwijzing van de achtereenvolgende woorden duidelijk voor. Kachoura heeft goed begrepen wat er staat.

Wat denk je, waar staat bal?
Ik denk hier (wijst op het eerste woord *de*).
Waarom denk je dat?
Weet ik niet precies.
Leest de zin nog een keer.
Wat staat hier, denk je (wijst *kinderen* aan)?
De kinderen.
En hier (wijst op tweede *de*)?
Buiten.

Wat zou er nog meer staan? Wat staat hier, denk je (wijst op *spelen*)?
De kinderen spelen met de bal [...]

Kachoura weet niet precies hoe ze zich de correspondentie tussen gesproken en geschreven taal moet voorstellen. Ze veronderstelt dat ‘bal’ en ‘de kinderen’ een eigen plaats in de zin hebben, maar ‘buiten’ ook. Ze gaat er vanuit dat *de* op dezelfde plaats zal staan als *kinderen*. En zowel bij deze zin als bij de volgende denkt ze ook een keer dat op de plaats van één woord de hele zin zou kunnen staan (zie het laatste antwoord)..

Tekens

Kachoura krijgt veertien kaartjes met de vraag goed te kijken wat erop staat en aan te geven welke wel en niet om te lezen zijn. Kachoura kijkt even en pakt dan de kaartjes met de Tamiltekens, de Chinese karakters, het Arabisch en het kaartje met wat willekeurige tekens (geen letters) die kriskras over de pagina staan.

Die niet, dat is Chinees (ze wijst op Chinese karakters), die niet, dat is van Marokko (wijst op Arabische letters), en die weet ik niet (wijzend op de andere twee).
En de andere?
Die zijn wel te lezen. Dit zijn letters (wijst op de Nederlandse woorden in blokletters), dit is een roos (afbeelding van een bloem) dit is een reep chocola (afbeelding van een mondharmonica) en dit is gras (wijst op de krabbels).

Kachoura typeert meteen twee schriftsystemen correct, maar legt die niettemin meteen op de stapel ‘niet om te lezen’. Kennelijk maakt zij

een tweedeling tussen wel en niet door haarzelf te interpreteren kaartjes. De meeste andere analfabeten reageren anders: zij maken meteen een tweedeling tussen letters en andere tekens, of tussen kaartjes die ‘om te lezen’ zijn en kaartjes die ‘om te kijken’ zijn.

Enkele van de kaartjes met tekens

Niet alle analfabeten reageren zoals Kachoura op de vragen over geschreven taal. Arkem, een Turkse analfabete bijvoorbeeld, maakt bij de tekens systematisch onderscheid tussen schrifttekens en andere visuele symbolen (‘*dit zijn letters en dit zijn plaatjes*’), kent veel meer letters en op de vraag of iets geschreven kan worden, hakt Arkem een zin of een woord eerst in voor haar overzichtelijke stukjes (‘te-le-vizyon’. Als dat lukt vindt ze dat een zin of woord geschreven kan worden. De groep die reageert zoals Kachoura is relatief klein, meer analfabeten reageren bij sommige taken zoals Arkem en bij andere zoals Kachoura. Zij kennen bijvoorbeeld wel meer letters dan Kachoura, weten beter dat er verschil is tussen plaatjes en letters en weten redelijk goed aan te geven wat op welke plaats in een geschreven zin zou kunnen staan. Al denken ze bijna allemaal iets wat niet waar is ook niet opgeschreven kan worden. Ilissa bijvoorbeeld vindt van de zin ‘De winkel sluit om zes uur’ dat die in het Nederlands wel geschreven zou kunnen worden, maar in het Somalisch niet (want in Somalië sluiten de winkels niet om zes uur). En verschillende analfabeten vinden dat functiewoorden als *de* of *in* geen aparte plaats hoeven te krijgen in een geschreven zin. Die horen gewoon bij het erop volgend zelfstandig naamwoord.

Verschillen tussen groepen

Wanneer je kijkt naar de reacties van de verschillende groepen (analfabeten, kleuters en laagopgeleide geletterden), zijn er een paar uitkomsten die het meeste opvallen.

Dat de geletterden over het algemeen de opschriften herkennen, hoeft niet te verbazen. Zij kunnen immers lezen wat er staat. Het is ook duidelijk dat de twee

groepen niet-lezers, de kleuters en de analfabeten, de opschriften niet kunnen lezen. Maar de analfabeten herkennen die ook niet op een andere manier, zoals soms gedacht wordt. Ook niet de opschriften die ze zeker vaker gezien hebben. Geschreven omgevingswoorden herken je dus ook niet zonder meer als globaalwoord. Dat blijkt ook uit het feit dat juist een paar zogenoemde 'klankzuivere' woorden als *post* door een enkeling wel herkend worden (dus gelezen worden), terwijl korte (*wc*) of juist heel lange woorden (*verboden toegang*) juist gemakkelijker op het eerste oog herkend zouden kunnen worden als je de woorden niet leest.

Bij de logo's ligt het iets anders dan bij de opschriften. Logo's worden door de kleuters en de analfabeten iets beter herkend dan opschriften, maar ook van de logo's herkennen de analfabeten er maar een paar, namelijk vooral de logo's die visueel opvallende kenmerken hebben, zoals de bogen van *McDonalds*. Kleur of lettertype alleen, zoals bij de logo's van *Hema*, *Edah* of *postkantoor*, is kennelijk niet genoeg om logo's te herkennen. De niet-lezers denken anders over de correspondentie tussen schrift en spraak dan de lezers (Zie bijvoorbeeld Kachoura over de zin *De kinderen spelen met de bal*). Lezers beantwoorden bij zo'n taak elke vraag correct. De volwassen analfabeten beantwoorden de vragen over het algemeen beter dan de kleuters; zij hebben een beter zicht op hoe geschreven taal zich verhoudt tot gesproken

taal. Maar daar moet aan toegevoegd worden dat enkele analfabeten die taak ook weigerden (‘Ik kan niet lezen’) en dat de meeste al een begin hadden gemaakt met lees- en schrijfonderwijs.

Bij de vragen over of iets wel of niet geschreven kan worden (*Ali* of *Mijn moeder is een man*), liggen de antwoorden gevarieerd. De lezers vinden eigenlijk van elke zin die gesproken wordt dat die ook op papier kan staan. Een kwestie van opschrijven wat gezegd wordt. De kleuters en de analfabeten denken daar anders over. Net als de geletterden vinden ze wel dat concrete namen van mensen, dieren of dingen geschreven kunnen worden. Maar voor het overige denken ze verschillend. Op twee na alle analfabeten zijn bijvoorbeeld tamelijk pertinent van mening dat onwaarheden niet opgeschreven kunnen worden. Zo voegen bijvoorbeeld verschillende analfabeten als ze vertellen dat de zin *In Nederland is het koud* geschreven kan worden als argument toe dat dat klopt en zeggen sommigen bij de zin *Gisteren regende het* dat die niet geschreven kan worden, omdat het dag ervoor niet regende. Andere analfabeten vragen zich meer af of ze zich een zin of woord voor kunnen stellen in een reële schriftgebruikssituatie. De zin *In Nederland is het koud* kan bijvoorbeeld geschreven worden, omdat je dat in een brief naar Marokko zou kunnen schrijven, het getal 200 ook omdat dat als prijskaartje aan een voorwerp zou kunnen hangen.

Samengevat, de analfabeten kunnen net als de kleuters over het algemeen geschreven taal goed onderscheiden van andere visuele symbolen en net als de kleuters zijn ze helemaal niet goed in het herkennen van opschriften en logo's en denken ze duidelijk anders over wat wel en niet geschreven kan worden dan de lezers onder de volwassenen. De analfabeten kennen wel meer letters dan de kleuters en ze weten meer van de correspondentie tussen gesproken en geschreven taal. In beide gevallen heeft dat te maken met het feit dat de analfabeten inmiddels al begonnen zijn met lees- en schrijfonderwijs, en de kleuters nog niet.

Alles samengenomen, zou je kunnen constateren dat de volwassen analfabeten een goed zicht hebben op de buitenkant van geschreven taal en op de functies en het gebruik van geschreven taal. Ze weten heel goed hoe schrift eruit ziet en ze weten ook heel goed, waar geschreven taal zoal voor gebruikt wordt en gebruikt zou kunnen worden. Vergelijk onze kennis van de streepjescode: die herkennen we goed temidden van andere codes en we weten ook goed waar die voor gebruikt wordt. We kunnen alleen aan de streepjes niet zien of er nu melk of suiker staat. De binnenkant, de code zelf en de wijze waarop geschreven taal zich verhoudt tot gesproken taal, is veel lastiger voor de analfabeten. Die leer je blijkbaar niet kennen door veel geschreven taal in je omgeving te zien, ook niet als iemand je af en toe vertelt wat een geschreven woord in de omgeving betekent. Van veel blootstelling aan geschreven taal leren mensen in elk geval niet vanzelf lezen.

Die code moet je duidelijk nog leren en ook moet je kennelijk leren dat elk element van een gesproken zin terecht komt in een geschreven zin. Dat is niet vanzelfsprekend voor iemand die nog lezen moet leren. Die denkt misschien dat alle inhoudswoorden er staan, maar dat al die kleine functiewoorden als lidwoorden, voorzetsels of voegwoorden, niet perse geschreven hoeven te worden. En geschreven taal heeft voor de analfabeten wel een beetje de status van zondagstaal. Niet alles wat je zegt, mag ook in druk verschijnen. Het moet in elk geval waar zijn, en daarnaast ook een beetje keurig.

Verwijzing

M. Adams (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge Ma: MIT Press.

Eindnoten:

2) (Noot van de redactie) Dit is de titel van het proefschrift waarop de auteur op 22 mei van dit jaar promoveerde aan de Katholieke Univeristeit Brabant. De volledige titel is: J. Kurvers (2002), *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam, Aksant, isbn 90 5260 057 0.

Uitgebreid signalement

Onder de werktitel 'Handboek Zorgleerlingen' is de laatste drie jaar hard gewerkt aan een handboek, speciaal bestemd voor hen die zich bezighouden met zogenoemde zorgleerlingen binnen de eerste opvang. Daaronder verstaan we niet alleen de docenten die lesgeven aan deze speciale doelgroep, maar ook de (school)begeleiders, coördinatoren en directies die met zorgleerlingen te maken hebben. In dit praktische handboek worden verschillende aspecten van (het werken met) zorgleerlingen belicht. Op het moment van schrijven van dit artikel is bij Uitgeverij Partners het handboek 'Er zit meer in dan je denkt' (want zo is de titel uiteindelijk geworden) zojuist verschenen. Hieronder volgt een korte schets van de inhoud om de lezer alvast een idee van de inhoud te geven. In een later nummer van Alfa-nieuws volgt een uitgebreidere bespreking.

Er zit meer in dan je denkt!
Een handboek voor zorgleerlingen in de eerste opvang van het voortgezet onderwijs.
Mariet Hattink
Het Projectbureau - Rotterdam

Voorgeschiedenis

Na een uitgebreide procedure werd door de centrale regiegroep van Rotterdamse scholen voor vo gekozen voor het onderwerp 'zorgleerlingen' als belangrijk speerpunt. Besloten werd dat er een leerplan voor deze leerlingen geschreven zou worden. Het Projectbureau heeft als gebruikelijke werkwijze om samen met de scholen een aanpak uit te werken (in de praktijk dus) en parallel daaraan een product te maken waarin de in de praktijk getoetste aanpak beschreven staat en waarin ook achtergronden belicht worden etc. Geleidelijk aan vonden de auteurs die term 'leerplan' niet meer passend: het werk werd meer en meer een praktisch 'handboek'.

Onderwerpen

Het 'Handboek Zorgleerlingen' start met een beschrijving van de kenmerken die een zorgleerling van een reguliere leerling onderscheiden. Vervolgens worden aan de hand van deze kenmerken verschillende typen zorgleerlingen gedefinieerd. In een aparte paragraaf wordt de speciale situatie van oudere zorgleerlingen (16- tot 18-jarigen) besproken.

Hoofdstuk 2 bespreekt het spanningsveld waarin onderwijs aan zorgleerlingen zich bevindt. Enerzijds is het belangrijk veel aandacht te besteden aan veiligheid en structuur en rekening te houden met de beperkte cognitieve vaardigheden van een zorgleerling; anderzijds bestaat het risico dat de leerling daardoor niet voldoende uitgedaagd en gestimuleerd wordt: de docent neemt de verantwoordelijkheid voor het leren te veel over. De 'gulden middenweg' tussen afstemmen en uitdagen komt in dit hoofdstuk over didactiek aan bod.

In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op cognitie. De cognitieve vaardigheden en ontwikkelingen van ‘gewone’ leerlingen en zorgleerlingen worden tegenover elkaar geplaatst. Maar hier blijft het niet bij: er worden ook voorbeelden gegeven van werkvormen waarmee de cognitieve ontwikkeling van zorgleerlingen kan worden gestimuleerd.

Hoofdstuk 4 behandelt de ‘dubbele taak’ die zorgleerlingen binnen de eerste opvang te wachten staat: naast te werken aan de ontwikkeling van allerlei schoolse vaardigheden moet de leerling ook en tegelijkertijd werken aan de ontwikkeling van het Nederlands. De accenten worden in dit

hoofdstuk gelegd op de taalaspecten klanken, woordenschat en lezen: deze zijn cruciaal voor de NT2-ontwikkeling én daarmee voor de ontwikkeling van schoolse vaardigheden.

Er is ook een hoofdstuk opgenomen over taalgericht vakonderwijs: waarschijnlijk geen nieuw begrip voor de meeste lezers. Taalgericht vakonderwijs is een didactiek die erop gericht is om zaak- en sectorvakken voor leerlingen beter toegankelijk te maken. Talige drempels worden erdoor verlaagd. Omdat zorgleerlingen in de eerste opvang zeker te maken zullen hebben met talige problemen, biedt taalgericht vakonderwijs juist aan hen handvatten waardoor zij zaak- en sectorvakken beter kunnen volgen.

Hoofdstuk 6 schetst een mogelijke leerstoflijn voor zorgleerlingen. Er worden twee leerstoflijnen onderscheiden: die voor 12- tot en met 15-jarige zorgleerlingen en die voor de 16+-ers. Binnen de twee leerstoflijnen wordt weer een uitsplitsing gemaakt naar de basisen schakelfase (het eerste en tweede jaar van de eerste opvang). Bovendien wordt er onderscheid gemaakt naar uitstroom: voor leerlingen die naar het praktijkonderwijs gaan is ander lesmateriaal geschikt dan voor leerlingen die naar het vmbo (met leerwegondersteuning) gaan of rechtstreeks naar de arbeidsmarkt. Naast de zogenoemde ‘kernmethodes’ zijn ook allerlei aanvullende en remediërende materialen opgenomen.

In hoofdstuk 7 worden alle leermiddelen uit de leerstoflijn uitvoerig beschreven. Per leermiddel wordt steeds aangegeven voor welke doelgroep het materiaal geschreven is, aan welke vaardighe(i)d(en) wordt gewerkt, wat de samenstelling en gevolgde werkwijze van het materiaal is en in welke mate het geschikt is voor 12- tot en met 15-jarigen, dan wel 16+ers.

Hoofdstuk 8 gaat over intake. Hierin wordt besproken op welke wijze en aan de hand van welk materiaal de intake van (mogelijke) zorgleerlingen kan worden aangepakt. Er wordt ook ingegaan op specifieke aandachtspunten ten behoeve van het signaleren van zorgleerlingen. Naast een ‘gewone’ wordt ook een verlengde intake geschetst en uiteraard is er ook een paragraaf opgenomen over een mogelijke (verlengde) intake van 16- tot 18-jarigen.

Wanneer een leerling door middel van een gedegen intake op de juiste plek is terechtgekomen, is het natuurlijk zaak zo'n leerling op talig gebied goed te blijven volgen. Over zo'n leerlingvolgsysteem taal, ingebed in het totale leerlingvolgsysteem en in dienst van een gedegen leerlingbegeleiding, gaat hoofdstuk 9. Er wordt een aanpak van planmatig handelen beschreven en tevens passeren manieren van observatie, registratie en in te zetten toetsmaterialen en toetskalenders de revue.

Hoofdstuk 10 behandelt de doorstroom van zorgleerlingen naar praktijkonderwijs, naar de basisberoepsgerichte leerweg met leerwegondersteunend onderwijs en naar speciale doorstroomprogramma's voor risicoleerlingen. Zowel voor de jongere als oudere zorgleerlingen worden de mogelijke doorstroomtrajecten uitgewerkt. Ook worden de wettelijke kaders geschetst waarbinnen toelating tot de verschillende onderwijstypen zich afspeelt.

Tenslotte wordt in hoofdstuk 11 beschreven hoe onderwijs aan zorgleerlingen in de praktijk organisatorisch vormgegeven kan worden. De voor- en nadelen en praktische consequenties van homogene dan wel heterogene groepsindeling komen aan bod en er worden tips gegeven op het gebied van werken met kernteams en

vormgeven van lestabellen en roosters. Ook over facilitering - zorgleerlingen brengen immers extra kosten met zich mee - wordt het een en ander gezegd.

Op de praktijk gericht

De auteurs van het handboek hebben steeds de praktische bruikbaarheid van het boek voor ogen gehad. Ook bij het beschrijven van wettelijke kaders en beschrijvende stukken over cognitieve processen is in de eerste plaats de afweging geweest: is dit interessant en relevant om te weten voor de docent die dagelijks met zorgleerlingen te maken heeft? Dit handboek is echter niet alleen voor docenten bedoeld, maar ook voor (school)begeleiders, coördinatoren en directies. Voor ieder hoofdstuk wordt middels een leeswijzer per lezersgroep aangegeven welke paragrafen interessant zijn.

Voorbeeld uit handboek

In het kader ziet u een gedeelte uit het handboek waarin ingegaan wordt op remediëren en compenseren als didactische middelen voor het onderwijs aan zorgleerlingen. In het schema worden steeds cognitieve kenmerken van zorgleerlingen gekoppeld aan vormen van remediëring en

Tabel 1 ***Leerlingkenmerken en didactische maatregelen***

Cognitieve kenmerken	**Remediëren**	**Compenseren**
- zelfsturing	- aandacht voor (en oefenen van) leren leren en toenemende zelfstandigheid	- leerlingen bewust richten op relevante aspecten
- selectieve aandacht	- trainen (hoofdstuk 3)	- leeromgeving structureren
- geheugen	- trainen van het richten van de aandacht	- duidelijke instructie geven
	- veel herhalen	- korte opdrachten geven
	- op veel verschillende manieren aanbieden en herhalen	- veel illustraties gerbuiken
	- aanbod via verschillende kanalen (visueel en auditief) aanbieden	
- analyseren	- trainen (zie hoofdstuk 3)	- werken met stappenplannen
- structureren	- werken volgens VUT-model	- leeromgeving en taken structureren
- generaliseren	- aanleren van strategieën	- duidelijke instructie geven
- abstraheren	- werken met stappenplannen	- leerlingen bewust richten op relevante aspecten
- reflecteren	- veel oefenen (met veel herhaling) in relevante situaties die aansluiten bij leef- en belevingswereld	- expliciteren van de toe te passen strategieën
- anticiperen	- oefenen in combinatie met ander leerstofgebied, bijvoorbeeld sociale en taalvaardigheden	- aanbieden in vaste volgorde
	- expliciet aandacht schenken aan generalisatie en toepassing	- gebruik maken van taakkaarten
		- stof aanbieden in kleine stappen
		- voorstructureren van de toepassing van

		vaardigheden in andere situaties, zodat de leerlingen niet zelf de relatie hoeven te leggen - concrete lesinhoud bieden - laten leren door doen - veel visuele ondersteuning geven - de leerlingen directe controle en feedback geven op de uitgevoerde taak
- vermoeidheid	- werken met concentratieoefeningen en concentratiespelletjes (zie hoofdstuk 3)	- gevarieerde oefenstof bieden
- concentratie	- afsprakern maken over wat af moet zijn in welk tijdsbestek	- doe-opdrachten bieden
- tempo		- zorgen voor succeservaringen - instructies kort en duidelijk houden - instructies vaak herhalen - instructies over meerdere kanalen aanbieden
Sociaal-emotionele ontwikkeling		
- sociale vaardigheid	- trainen sociale vaardigheden	- zorgen voor succeservaringen
- weerbaarheid	- trainen faalangstreductie	- veilig klimaat bieden
- contacten		
Werkhouding		
- concentratie	- werken met VUT-model	• succeservaringen bieden
- hulp vragen	- werken aan zelfstandig leren	• competentiegevoel versterken
- zelfstandigheid	- concentratieoefeningen en spelletjes (zie hoofdstuk 3)	• kleine leerstappen laten zetten
- doeigericht		• gevarieerde oefenstof bieden

• leeromgeving structureren

• visueel maken van vorderingen

en compensatie. Dat wil zeggen dat de docent geholpen wordt om te zoeken naar een manier waarop de achterstand of de tekortkoming van de leerling ingehaald kan worden (remediëren) en/of waarop het onderwijs tegemoet kan komen aan deze situatie (compenseren). Op deze plaats moet nog opgemerkt worden dat alfaleerlingen en alfacursisten niet automatisch

zorgleerlingen zijn, maar dat er wel vaak zorgleerlingen in alfabetiseringsklassen zitten omdat het als de laagste onderwijsvorm wordt gezien.

Er zit meer in dan je denkt
ISBN 90-5819-160-5
Bestelnummer: 160-5
Prijs: € 54,50
Schriftelijk bestellen bij:

Uitgeverij Partners
Postbus 8639
3009 AP Rotterdam
fax: 010-407 1644
www.uitgeverijpartners.nl
e-mail: partners@ced.nl

Uit het veld

In het vorige nummer van ALFA-NIEUWS (2002, no 1) gaven Carry van de Guchte en Henny Jellema hun mening over de inzet van de NT2-bloks Woordenschat van Stenvert. Naar aanleiding van die discussie ging Henny zich steeds meer afvragen waarom nu eigenlijk de woordenschat van de Stenvert-bloks wel begrepen en geleerd wordt door haar leerlingen (moeilijk lerende ISK-leerlingen van de Lieven de Keyschool) en waarom de woorden en de tekst van De meester die niet kon schrijven *(*De krant in de klas - *ALFA-NIEUWS 2001 no. 4) niet. In onderstaand fragmenten geeft Henny zo gedetailleerd mogelijk weer hoe zo'n interactie met enkele zorgleerlingen verliep*.

Interacties met zorgleerlingen
Henny Jellema
Lieven de Keyschool - Haarlem

Fatima en Abdullah zitten respectievelijk zes maanden en vier maanden bij mij in de klas.[1)] Ze hebben beiden iets bijzonders: Fatima is zo'n leerling die heel lang op de vraag: 'Hoe heet je?' met 'Ja' heeft geantwoord en Abdullah probeert een taalgenoot van hem (Morsal) alles te laten tolken. Fatima heeft bij een test de kwalificatie 'zeer zwakke motoriek' gekregen, met het advies haar veel te laten kleuren. Ze stottert ernstig.

Het technisch lezen van het verhaal *Van de meester die niet kon lezen* (een gedeelte daarvan is hiernaast nogmaals afgedrukt) levert eigenlijk geen problemen op. Hoewel Fatima ook stottert met lezen komt ze er toch wel uit.

Dan vraag ik: 'Hier staat "meester". Wat is een meester?'

Ik: 'Kijk hier, lees maar: Er was eens een man die niet kon lezen. Het gaat hier over een man.'

Ik wijs naar mezelf en vraag: ‘Ben ik een man?’

Beide leerlingen zeggen niets en hun lichaamstaal (ogen, gezicht enz.) lijkt erop te wijzen dat ze geen idee hebben van wat ik bedoel. Dus ik wijs weer op mezelf: ‘Ik ben een vrouw en meneer Goverse - weten jullie wie meneer Goverse is? - is een man. Meneer Stoel is ook een man en juffrouw Arenda is een vrouw’. *(Let wel: Dit wordt heel vaak in de klas genoemd. Dit soort algemeenheden verwoord ik dagelijks tegen een ieder die bij me in de buurt komt.)*

Ze reageren met een vriendelijke blik, maar ‘komen niet dichterbij.’ Nog maar eens..

Ik: ‘Is een meester een man of een vrouw?’ Ze reageren niet.

Van de meester die niet kon schrijven

Er was eens een man die niet kon lezen.
Hij kon ook niet schrijven.
Maar hij was wel slim.
Heel slim.
Hij bedacht een plan.
'Ik open een school', dacht hij.
Hij kocht een bord.
Hij kocht papier.
Daar stonden woorden op.
Hij kocht een grote tulband.

Toen ging hij bij de deur van de school zitten.
Er liepen mensen op de straat.
Ze zagen zijn grote tulband.
Ze zagen het bord en het papier.
Ze dachten: 'Dat is een goede school.'
Die man moet wel heel knap zijn.

enz. (zie ALFA-NIEUWS 2001-nr. 4)

Ik (wijs op mezelf): 'Ik ben een vrouw, Abdullah is een jongen, en Fatima?'

Ze zeggen niets.

Ik: 'Wat is Fatima? Een vrouw of niet een vrouw?'

Abdullah roept iets in het Afghaans naar Morsal. En Morsal zegt tegen mij: 'Hij begrijpt het niet'.

Ik: 'Kijk Abdullah, jij bent een jongen en jouw papa is een man. Fatima jij bent een meisje en jouw mama is een vrouw'.

Dat herhaal ik een paar keer en dan vraag ik terug.

'Wat ben jij? Goed zo, een jongen. Wat is jouw papa? Juist, een man. Fatima, Wat ben jij? Ja, een meisje enz...'

Goed, terug naar het verhaal. Die meester, is dat een man?

Abdullah: 'Mijn papa is een man.'

Ik: 'Maar die meester in dit verhaal?'

Abdullah herhaalt zachtjes voor zich heen: ‘Verhaal?’

Ik wijs op het papier: ‘Dit noemen we een verhaal.’

Ik: ‘Goed, de meester is een man. Hij gaat een school beginnen.’

Abdullah: ‘School begint om half negen.’

Ik: ‘Ja, onze school. Maar deze meester gaat een school beginnen. Hij gaat een school maken.’

Ze kijken als met stomheid geslagen. Een school maken is iets waar ze zich duidelijk niets bij voor kunnen stellen.

Ik: ‘Kijk, eerst is er niet een school, en dan wil die meester wel een school, dus hij maakt een school. Dan is er dus wel een school. Lees maar!’

We lezen de eerste alinea nog een keer.

‘Is dit een goede school?’

Geen reactie.

‘Hoe gaat die meester een school maken? Doet hij dat met een huis? Met een boom? Nee, hij doet het met bord en papier bij de deur. Dan is de school klaar. Hier, Fatima, is papier, loop eens naar het bord, ga met het papier bij het bord zitten. Abdullah, heeft Fatima nu een school gemaakt?’ Ésmatullah moet er wel om lachen en Fatima heeft zo te zien geen idee wat er gaande is. Een paar andere leerlingen komen erbij staan.

Ik vraag: ‘Jongens, heeft Fatima nu een school?’

De leerlingen schudden hun hoofd.

Ik: ‘Wat is een school?’

Ze kijken me wezenloos aan. Ze zitten alle dagen in een school, maar wat het concept school inhoudt, ontgaat gaat hen vollkomen.

Ik: ‘Ben ik de school?’

Ze lachen een beetje bij zo'n rare vraag.

Ik: ‘Is deze klas de school?’

Ze kijken verbaasd.

Ik: ‘Is alles hier, deze klas maar ook de gang, de kantine, alle andere klassen, de kamer van

juffrouw Arenda, de school?'

Ja, een aantal leerlingen reageren en knikken. Fatima kijkt naar de andere leerlingen en knikt dan ook van ja. Abdullah vraagt iets aan Morsal.

Ik: 'Morsal, wat vraagt Abdullah?'

Morsal: 'Hij vraagt waar gaat dit over?'

Ik: 'In een school zijn boeken, schriften enz.

Heeft deze man in ons verhaal dat?'

De andere leerlingen zeggen nee, Abdullah en Fatima doen niet meer mee. Dus ik richt mij speciaal tot Fatima.

Ik: 'Die meester kan niet lezen. Is dat niet raar, een meester die niet lezen kan? Fatima, een meester die niet lezen kan? Hoe zit dat?'

Fatima: 'Ja'.

Abdullah draait zich weer naar Morsal en vraagt iets in rap Afghaans.

Morsal antwoordt en ik vraag hen wat ze zeggen.

Morsal tegen Abdullah: 'Zeg maar, dat is raar'.

Ik: 'Ja, dat is raar. Waarom doet die meester dat dan?'

Ze kijken me diepzinnig aan.

Ik: 'Ik ben juffrouw op deze school. Waarom doe ik dat?'

Dan komt Melek erbij staan.

Ik: 'Melek, waarom ben ik hier juffrouw, wat denk je?'

Melek haalt haar schouders op.

Ik: 'Voor mij is dit werk. Waarom werken mensen? Abdullah, Fatima, waarom werken mensen?'

Ze zeggen niets, denken zo te zien keihard over een goed antwoord.

'Melek, waarom werkt jouw vader?'

Melek denkt even na en ik maak een geldgebaar met mijn vingers.

Melek stralend: 'Geld!'

Ik: 'Juist, om geld te krijgen'.

Ik: 'Abdullah, jij moet elke dag de krant rond brengen? Waarom doe je dat?'

Abdullah draait zich weer naar Morsal, maar ik hou hem tegen en herhaal: 'Abdullah jij moet elke dag de krant rond brengen van je vader. Waarom?'

Abdullah: 'Dat moet vader'.

Ik: 'Fatima, waarom gaat Abdullah elke dag de krant rondbrengen?'

Fatima: 'Ja'.

En dan zwiept Brauli, elke dag te laat, maar zwierig als altijd de klas binnen.

Ik: 'Goedemorgen, Brauli. Waarom werken de mensen?'

Brauli: 'Ha, anders heb je geen geld!'

Ik: 'Dus waarom werk ik?'

Brauli, flamboyant en sfeermakend: 'Oh jij verdient niet zoveel, maar jouw auto is mooi'. (Hij weet donders goed dat hij en ik het zo 'over wéér te laat' gaan krijgen, de rasversierder!)

Kijk, ik heb wel wereldwijze leerlingen..... maar Abdullah en Fatima volgen dit gesprek allang niet meer.

De tweede interactie die Henny beschrijft, is een gesprek dat gevoerd wordt naar aanleiding van het invullen en leren van woordjes uit de Stenvertbloks.

Bladzijde 1 (van het NT2-blok Woordenschat A, Stenvertbloks, Bekadidact, Baarn).

Ik: ‘Wat staat hier Fatima?..... Vouwen. Juist. Zie je het plaatje? Wat doet het meisje? Vouwen. Ga jij eens vouwen. Hier is een stuk papier. Abdullah, ga ook eens vouwen. Goed zo. Een keer vouwen, twee keer vouwen. Zeg eens na jongens: vouwen.’

Ik laat ze het woord zeker vijf keer herhalen. Vooral voor Fatima, met haar spraakgebrek, is het herhalen van een woord zichtbaar prettig. Nadat ze het een keer goed gedaan heeft zie je haar zelfvertrouwen groeien.

Ik wijs naar de bloes van Fatima.

Ik: ‘Fatima, kun je de bloes ook vouwen? Als je klaar bent met strijken?’ (Ik doe de strijkbeweging voor.)

Fatima lacht en zegt: ‘Ja, zo vouwen.’

Ik: ‘Abdullah, ga jij in jouw huis strijken en vouwen?’

Hij kijkt me even aan.

Ik zeg: ‘Jij, strijken en vouwen?’

Hij schudt zijn hoofd en lacht.

Ik: ‘Gaat jouw mama vouwen?’

Abdullah: ‘Ja, mama en zuster.’

Ik: ‘Fatima, moet jij thuis strijken en vouwen?’

Fatima knikt. (Ik laat het emancipatie-vraagstuk voorlopig voor wat het is; Ciska Dresselhuys is tenslotte ver uit de buurt.)

Ik: ‘Wat doe je eerst? Strijken, vouwen en wassen.’

We doen 1,2,3. Wat komt eerst. Ze antwoorden prompt goed en geven mij het gevoel dat ze weten waar we het over hebben.

Ik wijs nog eens naar het meisje in het Stenvertblok: ‘Wat is zij aan het vouwen?’

Fatima kijkt naar een stuk papier: ‘P-p-p-p-papier’.

Ik: ‘Goed zo. Kun je papier ook strijken?’

Fatima schudt haar hoofd.

Abdullah schudt met zijn handen, maakt een gebaar van zich branden en zegt dan: ‘Kan niet vuur’.

Nog een voorbeeld:
We zijn nu op bladzijde 25. Er staan een paar kinderen afgebeeld. Hun gezichten hebben een verschillende uitdrukking. Voor me zitten vier leerlingen. Melek, Mustafa, Fatima en Abdullah.

Ik: ‘Moet je kijken. Dat ene kind kijkt heel blij en die andere? Hoe kijkt die?’
Melek: ‘Boos’.
Ik: ‘Boos? Kijk eens goed jongens. Is dat boos? Wat is er hier aan de hand? Fatima lees het woord eens dat bij dat andere kind staat’.
Fatima: ‘Minder’.
Ik: ‘Is dit kind minder? Kun je zeggen dat meisje is minder?’
Abdullah: ‘Minder is niet goed’.
Ik: ‘Waarom niet?’
Abdullah: ‘Meer is goed.’.
Ik: ‘Waarom?’
Mustafa: ‘Een heeft veel, die niet veel’.
Ik: ‘Aha, die een heeft meer en die ander heeft minder. Hier Fatima, een stapel schriften. Jij geeft meer aan Melek en minder aan Mustafa.
Hoe kijkt Mustafa nu? Boos? Nee, niet boos. Dit heet verdrietig. Abdullah wanneer kijk jij verdrietig? Als de bus te laat is of als je een kadootje krijgt?
Fatima, ik zeg tegen jou “die som is fout”, kijk je dan blij of verdrietig?’
Fatima: ‘V-v-v-v-v-v-vverdrietig.’
Ik: ‘Kijk eens verdrietig. Kun je dat?’
Fatima probeert het en we lachen allemaal,.....
En zo teuten en TPR-ren wij ons vrolijk door de Stenvert-bloks.....

Naschrift
van Jeanne Kurvers en Ineke van de Craats

NT2-specialisten, respectievelijk verbonden aan MMS Babylon van de Katholieke Universiteit Brabant en aan de afdeling Toegepaste Taalwetenschap van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Uit deze fragmenten krijgt men de indruk dat het lezen en begrijpen van de tekst over de schoolmeester weliswaar het doel is maar dat de twee beschreven zorgleerlingen dat doel nu nog niet kunnen halen. Al is het niet helemaal duidelijk waarom niet. Zouden deze leerlingen de woorden *school* en *verhaal* in hun eigen taal ook niet kennen? En *meester* en *juf*? Misschien wel, en dan is het vooral een T2-probleem. Wellicht had Morsal dit probleem voor Abdullah eenvoudig op kunnen lossen. Misschien is het inderdaad iets wat op conceptueel niveau ligt. Met zulke leerlingen kun je dan ook niet het besluit nemen even gauw een tekstje te lezen,

omdat al enige tijd van tevoren met de voorbereiding van die tekst begonnen moet worden..

Ook het goed inleiden van de tekst blijkt geen overbodige zaak. Begin met de al aanwezige kennis op te roepen bijvoorbeeld door gezamenlijk te associëren rond het woord *school* dat hier toch een wat minder makkelijk concept bleek te zijn. Het is meer dan een gebouw waar je om half negen vijf dagen in de week naar toe gaat. De vraag hoe een school er van binnen en van buiten uit ziet in je eigen land en in een dorpje in Afrika had al veel naar voren kunnen halen dat nuttig is voor het begrip van de tekst. Het woord *meester* was vast wel door een leerling naar voren gebracht en met het bord vol zelfgenoemde woorden wordt het lezen en begrijpen van de tekst vast veel gemakkelijker. Als je woorden gaat semantiseren moet je daar eigenlijk ook zelf van tevoren over nagedacht hebben. Als ik bijvoorbeeld wil uitleggen wat een *meester* is, moet ik er dan de nadruk opleggen dat het om een man gaat of dat die man anderen iets wil leren. En een medeleerling die even in de eigen taal een woord kan noemen, is soms een handige uitkomst.

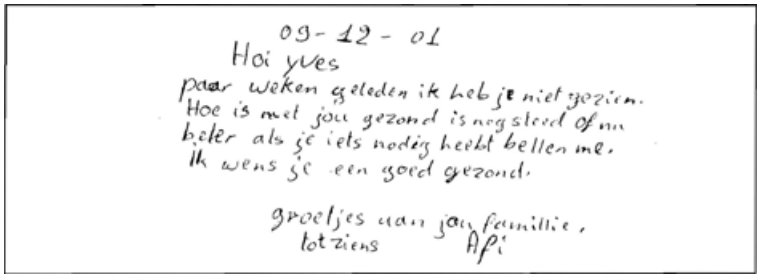
Tja, maar we weten wel dat er vaak onder druk van het moment iets anders uit je mond komt dan de meest ideale en meest verantwoorde vraag of uitleg. Daarom is er ook zo heel dringend een goede NT2-methode nodig voor deze groep leerlingen en daarom moeten docenten zich ook in de eerste plaats houden aan de woordenschatlijn van die nog niet beschikbare methode.

Eindnoten:

1) Om privacy-reden zijn de namen van de leerlingen veranderd.

Gevonden voorwerpen

Elkaar een briefje schrijven als je nog niet zo lang kunt schrijven, is een spannende aangelegenheid. In het vorige nummer vertelde Marilene Gathier ons van haar groep in Rotterdam die ze de opdracht gaf elkaar een brief te schrijven (*Breekijzer* hoofdstuk 11) en die per post te versturen. leder trok een lootje met de naam van de mede-cursist aan wie de brief gericht moest worden. En dan afwachten maar van wie je post krijgt. Hieronder twee voorbeelden van die opdracht.

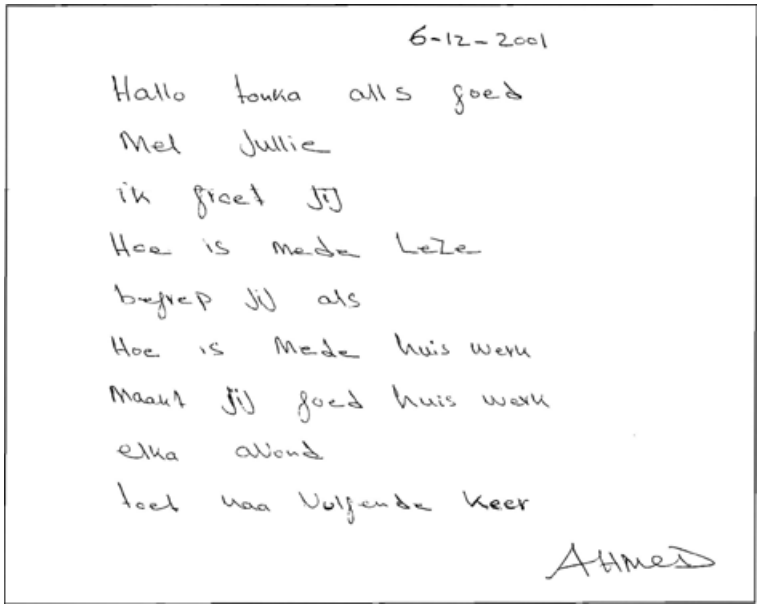


09-12-01

Hoi yves

paar weken geleden ik heb je niet gezien.
Hoe is met jou gezond is nog steed of nu
beter als je iets nodig heebt bellen me.
ik wens je een goed gezond.

groetjes aan jou familie,
tot ziens Api



6-12-2001

Hallo fouka alls goed
Met Jullie
ik groet JIJ
Hoe is Mede Leze
begrep JIJ als
Hoe is Mede huis werk
Maakt JIJ goed huis werk
elke avond
loet naa Volgende keer

Ahmed

Krant in de klas

Man zoekt vrouw
Een sprookje
Jeanne Kurvers

Het sprookje 'De vrouw van de rijke boer' is afkomstig uit Noorwegen en in vertaling opgenomen in *'Sprookjes over wilskrachtige en slimme vrouwen'*, vertaald door Ingrid Hadders en Jan Polman en uitgegeven door BoekWerk (Groningen/Antwerpen, 1997). Het thema, man zoekt vrouw, en de verwikkelingen daaromheen is van alle culturen en alle tijden. Er bestaan ongetwijfeld in nagenoeg elke orale cultuur voorbeelden van dergelijke verhalen. Leuk is hier in elk geval de slimme meid.

Het verhaal speelt, zoals de meeste sprookjes, in de verleden tijd. Die zal opnieuw enige aandacht vooraf vragen. Lastig voor beginners in het lezen van teksten zijn vooral de verwijzingen naar personen. Zowel de rijke boer als zijn buurman (de vader van het meisje) worden met *hij, hem* en *zijn* aangeduid en ook de knecht wordt een enkele keer met de derde persoon enkelvoud aangeduid. En zowel het meisje als het paard (in het oorspronkelijke verhaal staat merrie) met *zij* en *haar*. Bovendien staat in het verhaal niet *zij* maar *ze*. Met dat laatste wordt bovendien het spel van de plot gespeeld: de knecht weet niet dat de buurman met *zij* iemand anders bedoelt dan even later de dochter. Het is wellicht handig om vooraf de personages uit het verhaal toe te lichten en daarbij even de onderscheiden verwijzingen alvast een keer te gebruiken.

Over wie gaat het verhaal?

Over een boer.
Hij is rijk.
Zijn boerderij is groot.
En ook over de buurman.
Hij heeft een dochter.
Zijn dochter is mooi etc.

De uitdrukking
daar heb ik geen zin in
en woorden als
beloven
knecht
list
gezeur
krans
gelukt
zullen voor sommige cursisten uitgelegd moeten worden.

Ongetwijfeld zijn er voor individuele cursisten meer en andere woorden die toelichting behoeven. Besteed overigens aan woorden die alleen in een enkel verhaal voorkomen,

niet teveel aandacht, in de zin van eindeloos oefenen. Dat laatste is belangrijk voor woorden die vaak en veel voorkomen.

De vrouw van de rijke boer

Er was eens een rijke boer.
Hij was oud en lelijk.
Hij had een grote boerderij.
Hij had ook veel geld.
Maar hij had geen vrouw.
Op een dag kwam de dochter van de buurman.
Ze kwam zijn huis schoonmaken.
De boer vond haar mooi en aardig.
‘Wil je mijn vrouw worden?’ zei de boer.
‘Nee, dank u wel’, zei het meisje.
‘Daar heb ik geen zin in.’
De boer ging naar de vader van het meisje.
Die had geld van hem geleend.
Dat geld moest hij nog teruggeven.
‘Als je dochter met me trouwt,
hoef jij het geld niet terug te geven’, zei hij.
‘Geen probleem’, zei de vader.
‘Ik zal met haar praten.
Dan komt het wel goed.
Maar het meisje wilde niet.
‘Nee, dank u wel’, zei ze tegen haar vader.
‘Daar heb ik geen zin in.’
De boer kon niet meer wachten.
Hij werd boos.
Zijn buurman had beloofd
dat hij met zijn dochter kon trouwen.
Hij ging weer naar de buurman.
Die bedacht een plan.
‘Luister,’ zei hij tegen de rijke boer,
‘Ga de gasten maar halen,
en laat eten brengen.
Als alles klaar is, kun je mijn dochter halen.
Dat beloof ik je.’
De boer vond het een goed plan.
Toen alles klaar was voor het feest, riep hij zijn knecht.
‘Ga halen wat mij beloofd is’, zei hij.
‘Maar doe het snel.’
De knecht was al weg.
Hij hoorde niet meer wat er beloofd was.
De knecht kwam bij de vader van het meisje.
‘Ik kom halen wat er beloofd is’, zei hij.
‘Ga maar naar de wei’, zei de vader.

‘Daar vind je haar.
Neem haar maar mee naar de boer.’
De knecht ging naar de wei.
Daar was het meisje.
‘Ik kom halen wat er beloofd is’, zei hij.
Maar het meisje was slim.
Ze bedacht een list.
Ze wees naar een paard in de wei.
‘Daar staat ze’, zei het meisje.
De knecht sprong op het paard en reed terug naar de boer.
Hij klopte aan en ging naar binnen.
‘Heb je haar bij je?’ vroeg de boer.
‘Ja’, zei de knecht. ‘Ze staat bij de deur.’
‘Breng haar naar de slaapkamer,’ zei de boer.
De knecht schrok.
‘Een paard naar de slaapkamer?’ dacht hij.
‘Als dat maar lukt, baas’, zei hij.
‘Doe wat ik je zeg’, zei de boer.
‘Vraag maar hulp.’
Dat deed de knecht.
Hij haalde hulp.
De een trok aan het hoofd.
De ander duwde aan de staart.
Net zolang tot het paard in de slaapkamer stond.
Hij ging naar de boer.
‘Gelukt baas’, zei de knecht.
‘Goed’, zei de boer.
‘Roep dan nu de vrouwen.
Op het bed ligt een trouwjurk.
Zeg dat ze haar de jurk aandoen.’
‘Maar baas... maar...’, zei de knecht.
‘Geen gezeur’, zei de boer.
‘Doe wat ik zeg.’
En zo kreeg het paard een trouwjurk aan.
En een krans op haar hoofd.
‘Ze is klaar, boer’, zei de knecht.
‘Breng haar naar beneden’, zei de boer.
Dat deed de knecht.
De deur ging open.
Daar stond de bruid.
Alle gasten lachten.
En de boer?

Hij ging nooit meer op zoek naar een meisje.

Geachte redactie.....

Voor deze rubriek kwam het volgende e-mailbericht binnen van Leny van Rossenberg namens het alfa-team van het ID College in Alphen aan den Rijn. We hebben daarop reacties van drie ROC's binnengekregen, te weten van Marie-José Sluijsmans van het ROC ter Aa in Helmond, van Thea Driessen van ROC Zadkine (Maximiliaanstraat) te Rotterdam en van Annemie Koenders van ROC Gilde Opleidingen te Venlo.

Geachte redactie,

Binnen ons alfa-team overwegen we, na een aantal jaren gewerkt te hebben met 7/43, om over te stappen op de Alfamethode van Malmberg. Er leven bij ons echter nog een aantal vragen over het werken met deze methode te weten:

- De angst bestaat, dat de cursisten met deze methode blijven steken in het globaal lezen en niet toekomen aan het echte lezen. Is deze angst gerechtvaardigd? Is er al iets te zeggen over het rendement van het werken met de methode Alfa?

- Is de voorbereidingstijd voor het werken met Alfa (onderdeel lezen / schrijven) vergelijkbaar met de tijd die nodig is voor de voorbereiding van 7/43?

- Welke toets wordt er gebruikt tijdens de intake? Wordt er alleen getoetst op lezen/schrijven of ook op spreken/luisteren?

- In hoeverre is het mogelijk om cursisten tussendoor te laten instromen? Hoe worden deze tussentijdse instromers getoetst?

- Is het mogelijk om cursisten, die gewend zijn om met 7/43 te werken, met de methode Alfa te laten werken? Ook deze cursisten zullen ergens halverwege moeten instromen. Welke criteria kun je dan hanteren bij plaatsing ergens in het traject?

Graag zouden wij reacties ontvangen van instellingen, die reeds veel ervaringen hebben opgedaan met de methode Alfa.

De antwoorden vanuit de drie ROC's worden hieronder per vraag weergegeven.

Blijven cursisten hangen in globaal lezen?

Marie-Jose (Vooraf: Ik heb 2 jaar met de methode *Alfa* gewerkt. Eén groep was een NT2-vrouwengroep, die twee maal per week bij elkaar kwam en die stagneerde, de andere groep was een gemengde ALFA-NT2groep die vier maal per week een dagdeel les had. Mijn ervaringen zijn niet recent. Ik werk nu al 2 jaar alleen nog maar met *Alfa-flex*.)

De ervaringen in de vrouwengroep waren gemengd: alle deelnemers waren, toen gestart werd met Alfa op weg naar niveau 1A. De grote pré van Alfa is de functionaliteit. De vrouwen werden alerter en gingen actief mee doen. Ze gingen beter met het materiaal om dat ze in hun dagelijks leven tegenkwamen. Ze begrepen

bijvoorbeeld de kassabonnen beter. Technisch gezien gingen ze niet beter lezen. Verder zakten de verworvenheden wel meteen weer weg, zo gauw het hoofdstuk losgelaten werd. Methodegebonden oefeningen en toetsen werden tijdens het behandelde hoofdstuk redelijk gemaakt, maar voor hoofdstuk 2 gold dat al niet meer. Het werd als heel moeilijk ervaren en de prestaties en interesse gingen achteruit.. Tevens slaagde niemand van de vrouwen erin om een toetsje uit hoofdstuk 1 nogmaals voldoende te maken. Voor deze groep hebben we toen de lestijd voor schriftelijke vaardigheden opgesplitst in 50% Alfa en 50% werken met een eigengemaakte uitbreiding van 7/43 en later met Alfa-flex. Alhoewel deze aanpak de vrouwen beter beviel, was er veel enthousiasme van mijn kant nodig om de deelnemers actief te houden bij Alfa. De technische leesproblemen werden ook niet opgelost door de methode Alfa.

De andere groep was op weg naar

niveau 1C. Op dat moment was boek 3 nog niet uit, maar we zijn gestart met boek 2. Voor een gedeelte van de mensen, die al langer les hadden en die dreigden te stagneren, werkte de aanpak wel. Het ging soms moeizaam, omdat men het saai ging vinden om lang met bijv. officiële brieven bezig te zijn. Ze waren ook niet gewend om alsmaar zo actief te zijn en niet altijd bereid om hun privé leven bij het schoolse proces te betrekken. Ik moet zeggen dat ik dat ook moeilijk vond. Hoe kun je een brief van de gemeente aan een deelnemer behandelen met bewaking van zijn privéomstandigheden? Hoe kun je een afschrift van de bank van een deelnemer centraal stellen? Want functioneel is bij Alfa heel functioneel en dat is ook de kracht ervan.

Thea:

Voor zover ik het ervaar is die angst niet gerechtvaardigd. Veel cursisten (niet allemaal) gaan uit zichzelf enigszins letters en lettergrepen 'hakken en plakken.' Je biedt namelijk de letters ook los aan en niet alleen in hele woorden.

Over het rendement van het werken met Alfa kan ik nog niet veel zeggen omdat ik pas een jaar bezig ben. Ik heb wel het idee dat ze zeker niet langzamer maar eerder sneller gaan dan met bijv *7/43* en bijbehorende delen van de NBC-methode.

Annemie:

Wij gebruiken de methode *Alfa* in combinatie met de methode *7/43*. De reden hiervoor was dat wij merkten dat het veel langer duurde voordat de cursisten leerden lezen en schrijven. Zelf wilden ze veel sneller. De methode *Alfa* heeft wel voordelen voor het leren spreken en luisteren en vooral het communicatieve vind ik heel erg goed in Alfa.

Het rendement van het alleengebruik van de methode *Alfa* is lager dan van de methode *7/43* (voor lezen en schrijven). De cursisten vinden het werken met de methode *Alfa* ook veel moeilijker.

Is de voorbereidingstijd voor het werken met *Alfa* (onderdeel lezen/schrijven) vergelijkbaar met de tijd die nodig is voor de voorbereiding van *7/43*?

Marie-José:

Als je alleen met *7/43* werkt en je moet alles erbij maken, dat je nog nodig hebt, is dat een heel karwei, maar je kunt het meeste hergebruiken. *Alfa* is functioneel en zoals ik al zei, functioneel betekent niet alleen materiaal dat de deelnemers herkennen maar ook dat ze het thuis wel eens zien. Nee, de eigen woonomgeving is uitgangspunt voor de aanpak. Dit betekent: steeds weer samen met de deelnemer aan de slag gaan met het materiaal dat hij/zij meebrengt. Uit dit materiaal haal je dus ook de technische oefeningen, die deze deelnemer en/of groep nodig heeft. Het is dus heel veel werk! Het vraagt ook van de docent een andere houding ten opzichte van de leerstof en ten opzichte van de deelnemer. Het vraagt dus veel energie. Dit laat onverlet dat deze (nieuwe/andere) houding een goede zaak is.

Thea:

De methode *Alfa* vergt meer voorbereiding zeker in de eerste clusters. Dit omdat er maatwerk geleverd wordt want men gaat gelijk aan de slag met persoonlijke gegevens. Na verloop van tijd wordt de voorbereidingstijd vergelijkbaar.

Annemie:

Voorbereidingstijd heb je meer nodig aangezien er veel dingen in *Alfa* aangepast moeten worden aan de cursisten.

Welke toets wordt er gebruikt tijdens de intake? Wordt er alleen getoetst op lezen/schrijven of ook op spreken/luisteren?

Marie-José:

Hierop moet ik het antwoord schuldig blijven. Als je dit antwoord wilt hebben ga ik er achter aan. Ik ken een toets die we gebruiken, de betreft lezen en schrijven.

Thea:

Weet ik niet.

Annemie:

Tijdens de intake gebruik ik de Alfatoets van ICE. In deze toets zitten alle vaardigheden. Een heel belangrijk onderdeel vind ik de studievaardigheden die getoetst kunnen worden.

In hoeverre is het mogelijk om cursisten tussendoor te laten instromen? Hoe worden deze tussentijdse instromers getoetst?

Thea:

Instromen is moeilijk maar kan volgens mij wel. Hoe instromers getoetst worden weet ik niet. Waarschijnlijk hetzelfde als iedereen. Het hangt van de docent af of zij/hij de cursist kan

plaatsen. Cursisten die eerder met *7/43* etc. gewerkt hebben kunnen goed instromen. bijvoorbeeld bij cluster 4.

Annemie:

Tussentijdse instromers worden bij ons ook getoetst via de intaketoets en er wordt dan hoofdzakelijk gescreend op het lezen en schrijven. Vanaf het komende schooljaar worden de onderdelen lezen en schrijven, spreken en luisteren in aparte groepen aangeboden, zodat een cursist in twee verschillende groepen kan zitten voor de verschillende vaardigheden.

De methode *Alfa* heeft een cyclische opbouw, zodat de instromers vaak de stof evengoed nog een keer aangeboden krijgen. Alleen de basiswoorden (globaalwoorden) zijn wel belangrijk voor het vervolg en daar moet je dan rekening mee houden.

Is het mogelijk om cursisten, die gewend zijn om met *7/43* te werken, met de methode Alfa te laten werken? Ook deze cursisten zullen ergens halverwege moeten instromen. Welke criteria kun je dan hanteren bij plaatsing ergens in het traject?

Marie-José:

Deelnemers die gewend zijn om met 7/43 te werken kunnen rustig aan de slag met Alfa. Op weg naar 1A, gewoon vooraan starten met boek 1, voor de anderen heb ik gemerkt dat boek 2 best moeilijk is voor mensen die op weg zijn naar 1C. Maar mijn ervaringen zijn al van enige tijd geleden. De technische oefeningen moeten toch heel veel door de docent gemaakt worden. Ik heb geen ervaring met boek 3.

Thea:

Ja. ledere cluster heeft een leerstofafhankelijke toets, probeer hoever ze er mee komen. Vergelijk eventueel de geleerde letters. Als het goed is wordt naast *7/43* ook aan alledaagse, herkenbare onderwerpen gewerkt en dan is het zeker geen probleem. Andere criteria hanteer ik niet. Misschien kan een algemene vorderingentoets (leerstof onafhankelijk) in de toekomst uitkomst brengen.

Annemie:

Om nu over te stappen op *Alfa* en dan criteria zoeken om een goede overstap te maken is moeilijk, want na boekje 3 van *7/43* beheerst een cursist niveau 1 al en bij *Alfa* heeft hij 3 grote delen voor niveau 1 te doorlopen.

Slotopmerkingen

Marie-José:

Ik zou nog willen opmerken dat de meningen over *Alfa* nogal verschillend zijn. De lijn binnen onze instelling is wat lezen en schrijven betreft: *Alfa-flex*. Deze kent een functionele drieslag. Het is een structurele aanpak met een functioneel aspect. Dit aspect is geen ondergeschoven kindje, maar een wezenlijk onderdeel van de methode.

Mijn mening over *Alfa* is dat het aan een wezenlijk onderdeel van het leerproces ruimte geeft, maar dat je nooit om een structurele aanbieding heen kunt en hierin voorziet Alfa naar mijn mening onvoldoende. Samen met een structuurmethode kan het een belangrijke rol vervullen op de soms lange weg naar zelfverantwoordelijk leren.

Thea:

Verder vind ik dat de *Alfa-leerlijn* beter aansluit bij de KSE-eindtermen voor alfa-cursisten. In deze methode wordt meer aandacht besteed aan de taalgebruikssituaties en de tekstkenmerken die daar beschreven worden in blok 01-08.

Ik vind het een erg mooie en goede methode. Prettiger en leerzamer dan *7/43* etc. omdat hij beter aansluit bij de leefwereld van de meeste cursisten. Nadeel vind ik de vele losse papieren, zoals opzoekbladen, kopieerbladen, schrijfbladen etc. De map wordt zo zwaar dat hij regelmatig open valt. Dan is het een puinhoop die de cursisten niet overzien.

Ik ben nu bij cluster 4 en ga zeker door volgend jaar.

Annemie:

Vaak hoor je dat ROC's een andere indeling maken. Zelf hebben we dit ook gedaan, nl.:

1 Start *Een zekere woordenschat*

- *7/43* deel 1 en 2 parallel aan *Alfa* cluster 1 en 2
- *7/43* deel 3, 4 en 5 parallel aan *Alfa* cluster 3 en 4
- *7/43* deel 6 en 7 parallel aan Cluster 5 en 6
- Het alfa-traject beëindigen met *Breekijzer* deel 1 en 2

Met dank aan de briefschrijvers:

Marie-José Sluijsmans
Thea Driessen
Annemie Koenders.

Signalement

Alfa flex

Voor wie?

Voor de allochtone cursist die niet in zijn of haar eigen taal heeft leren *lezen* en *schrijven* of van huis uit een ander schrift hanteert.

Doel

Leren lezen en schrijven door analyseren en structureren met ‘functionele drieslag’ en differentiatie in tijd en tempo. Leren zelfstandig (zonder docent) te werken.

Differentiatie

Het Alfa-flex materiaal maakt het mogelijk om in één groep met verschillende niveaus tegelijk te werken.

Niveau

De Alfa-flex niveaus (1A, 1B en 1C) ‘liggen’ op de schriftelijke alfadoelen van de ‘Blokkendoos NT2’.

Het totale pakket

- Niveau 1A:
  11 leesboekjes en 11 schrijfboekjes.
  Niveau 1B:
  10 leesboekjes en 10 schrijfboekjes.
  Niveau 1C: 8 leesboekjes
  en 8 schrijfboekjes.
- Stofafhankelijke toetsen bij elk boekje.
- Werkkaarten / richtingwijzers voor de deelnemer.
- Sleutels voor de deelnemer, bij de boekjes van niveau 1C.
- Een docentenhandleiding

De CD-rom

Alfa-flex (leesboekjes, schrijfboekjes, toetsen, sleutels, handleiding, werkkaarten) is opgeslagen op een CD-rom. Alle bladen (waaronder ruim 1200 werkbladen) kunnen dus via de computer worden uitgeprint en zo vaak gekopieerd als nodig is.

Van elk mapje, elke sleutel, elke toets, kan heel eenvoudig een boekje worden gemaakt, door de voorpagina een kleurtje te geven, en het geheel met een nietje aan elkaar te hechten.

!! Update
Van het Alfa-flexmateriaal is 1 juni een update uitgekomen:

- Het materiaal is aangepast aan de euro.
- Er is een apart bestandje toegevoegd met jaarkalenders t/m 2008. Op de plaatsen waar met de kalender wordt gewerkt, kunnen deze als losse werkbladen in de lees- en schrijf boekjes worden gebruikt.
- Het lees- en schrijfgedeelte '1C' is op enkele functionele onderdelen aan de tijd aangepast (o.a: huis aan huisbladen, weekenddiensten, en het gebruik van het woordenboek).
- De toetsen zijn gescheiden van de boekjes. De voorpagina van elke toets is van een notatiesysteem voorzien, zodat in één oogopslag gezien kan worden welke oefeningen nog eens aangeboden zouden moeten worden.
- Verder zijn de data van briefjes, kaarten, recepten e.d. aangepast en is het materiaal kritisch bekeken op overgebleven typefouten.
- De indeling is overzichtelijker gemaakt door middel van 6 hoofdmappen.
    1. Vooraf
    2. Docentenhandleiding
    3. Op weg naar 1A
    4. Op weg naar 1B
    5. Op weg naar 1C
    6. Extra

Prijs

€ 451,51 per CD-rom.

Degenen die in het verleden reeds een CD-rom hebben besteld, kunnen de update tegen een gereduceerde prijs verkrijgen.

Uitgegeven door

ROC Ter AA Helmond

Informatie

Tel.: Marlène Eroglu: 0492 539479
Stefanie Laan: 0492 539479
e-mail: stefanie.laan@wxs.nl
s.laan@roc-teraa.nl

Bestellen

Een bestelling voor Alfa-flex kan per e-mail worden doorgegeven aan:
jw.bouwman@roc-teraa.nl
met opgave van de naam en adres van de instelling en de persoon, waar de bestelling naar toe moet worden toegestuurd.

Breekijzer in Hot Potatoes?

Hot Potatoes

Tijdens de demonstratie van *Hot Potatoes* op de studiedag *Potentieel en Perspectief van een Alfa-cursist* in Rotterdam waren er meerdere mensen (zeker 10) die ter plekke mogelijkheden zagen, om de boeken van *Breekijzer* als groepsproject in een *Hot Potatoes*-programma om te zetten. Dit is een interessant idee, waar ik tot op dat moment niet aan gedacht had. Hoe dat opgezet en georganiseerd moet worden, weet ik niet. Het is misschien ook nodig contact op te nemen met de uitgever en auteurs van *Breekijzer*. En het lijkt me wel, dat deelnemers eerst enige ervaring op moeten doen met het maken van *Hot Potatoes*-applicaties.

Willen zij die serieus aan Hot Potatoes mee willen doen mij een e-mail sturen?
hennyjellema@planet.nl

In het volgende nummer van ALFA-nieuws komen we met een artikel over *Hot Potatoes*.

* * *

Henny Jellema nam contact op met de auteurs van Breekijzer. Hier volgt een antwoord.

Hoi Henny,

Allereerst, waar je al een tijdje op zat te wachten (en wij al 4 jaar): De geluids cd's van *Breekijzer* zijn er eindelijk. Ik heb ze hier voor me, ik zal je de isbn-nummers geven: 3 cd's bij *Breekijzer* 1, 1 mapje met het nummer 90-60-81107-6 en 4 cd's bij *Breekijzer* 2 met het nummer: 90-06-81 108-4.

Dan het onderwerp van je mailtje: Fijn dat je ons eerst even op de hoogte brengt van je plan. Ik weet zeker dat Thieme-Meulenhoff hier inderdaad bezwaar tegen zal maken in verband met de auteursrechten. Temeer omdat we een afspraak met hen hebben voor het maken van multimedia bij *Breekijzer*. Dus die multimedia komen er toch wel.

Waarom heb ik ook als auteur bezwaren? Als anderen oefeningen bij ons materiaal gaan maken (je hebt het over 'het *Breekijzer*-project') en dit ook gaan verspreiden, wordt dit toch met ons als auteurs geassocieerd, terwijl het kan zijn dat die oefeningen niet passen bij onze bedoelingen met het oorspronkelijke materiaal.

Met vriendelijke groet

Marilene Gathier

Terugblik op Potentieel en Perspectief van de Alfa-cursist

We hebben drie zeer volle studiedagen Potentieel en Perspectief van de Alfa-cursist achter de rug, achtereenvolgens op 23 november in Alkmaar, op 15 maart in Almelo en op 7 juni in Rotterdam.

De belangstelling voor die dagen was overdonderend. We hebben in totaal meer dan 400 docenten kunnen plaatsen voor een van de drie studiedagen. En nog was het niet genoeg. We hopen dat onderwijsondersteunende instellingen verbonden aan universiteiten en hbo-instellingen, Cinop, ICE en dergelijke organisaties meer zullen gaan doen voor de nascholing en deskundigheidsbevordering van alfabetiseringsdocenten. We hopen ook dat uitgeverijen meer doordrongen zullen zijn van de noodzaak modern eigentijds lesmateriaal uit te gaan geven voor de doelgroep van alfabetiseringscursisten. We hopen dat meer gevarieerd en nog meer, goed en voortreffelijk lesmateriaal (zowel op papier als digitaal) het inburgeringstraject van alfabetiseringscursisten zal kunnen bekorten en dat de perspectieven voor deze doelgroep zullen verbeteren. De docenten willen wel! Dat hebben we kunnen zien en horen op deze drie dagen.

Het is ook nodig om een realistische inschatting te kunnen maken van de omvang van de groep allochtone alfacursisten. Als we geen goede inschatting kunnen geven van de grootte van de groep kunnen we ook uitgevers niet overtuigen dat het de moeite loont in deze groep te investeren. En investeren in het potentieel van deze groep cursisten is het waar het ons allen om gaat.

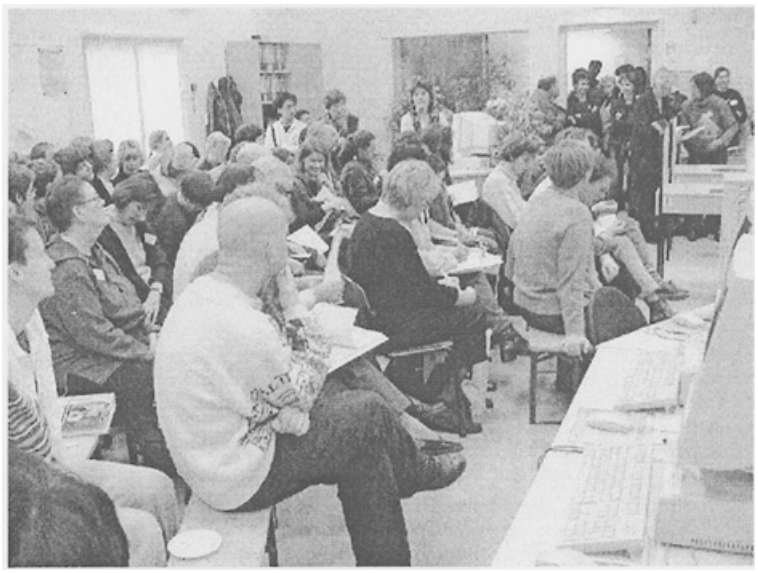
Tijdens de evaluatie van deze studiedagen is ons ook gebleken hoezeer alfabetiseringsdocenten. van ROC's en ISK (vo) behoefte hebben elkaar te ontmoeten. Zij vragen om een jaarlijks terugkerende studie- en ontmoetingsdag, zodat er niet weer een ware stormloop op die dagen hoeft te ontstaan. Wie het ene jaar niet aan bod komt, krijgt het volgende jaar wel een kans. Het team van Alfanieuws wil die uitdaging wel oppakken, maar alstublieft niet meer dan één dag per jaar voor niet meer dan 150 mensen op een ruime locatie. Nu al hebben zich opnieuw drie ROC's aangemeld om als gastheer/vrouw op te treden. Toch geweldig eigenlijk!

Op deze plaats willen we nog een keer de drie ROC's bedanken die in het schooljaar 2001-2002 hun medewerking hebben gegeven, hun gebouw hebben opengezet en hun personeel mee hebben laten werken. Dank dus aan Douwe Brouwer en zijn staf van het Horizon College te Alkmaar, aan Willy Swart en haar schare docenten en hulpkrachten van ROC Twente Plus locatie Stovra en aan Corry de Vries en José Haen met hun Rotterdamse ploeg van het ROC Zadkine - Hillevliet. Jullie waren allemaal fantastisch!

Ook de sprekers van wie sommigen drie keer achtereen hun presentatie of workshop hebben gehouden, willen we graag bedanken. En natuurlijk danken we ook de deelnemers voor hun vertrouwen en geduld. En dat was soms nodig.

Een goede vakantie. Zien we elkaar volgend jaar weer?

Ineke van de Craats



Alkmaar - Horizoncollege

nummer 3 - 2002

Van de redactie

Geruime tijd geleden benaderde uitgeverij Coutinho de redactie van Alfa-nieuws met het voorstel het blad uit te gaan geven. We hebben toen over en weer gepraat, en na verloop van tijd werd het idee voor beide partijen steeds aantrekkelijker. Voor ons als redactie vormde de administratie, de verzending en de uiterlijke verzorging van het blad een steeds zwaardere belasting. We willen ons liever op de inhoud concentreren. Coutinho kan het aanzien van het blad aantrekkelijker en professioneler maken en kan het een plaatsje op de website van de uitgeverij geven, terwijl u via de website toch de redactie kunt blijven bereiken voor vragen en ideeën. Alle reden dus om met elkaar in zee te gaan.

Het eerste nummer van 2003 zal uitgegeven worden door uitgeverij Coutinho en vooruitlopend op het nieuwe abonnementsjaar zal Coutinho u in november een acceptgiro sturen met een iets verhoogde abonnementsprijs, 17,50 euro.

Die bescheiden verhoging gaat samen met een uitbreiding van de redactie met nieuwe redactieleden met hun eigen expertise en werkveld én met een verbreding van de redactionele formule: we gaan ook aandacht besteden aan leerprocessen van andere beginnende leerders in de volwasseneneducatie en het voortgezet onderwijs, zoals alfabetisering NT1, rekenen voor beginners, en de wisselwerking tussen binnenschools en buitenschools leren. Zoals ook nu al, proberen we ons zowel op Nederland als op Vlaanderen te richten.

Wij hopen dat u ons vertrouwen in Coutinho als uitgever van Alfa-nieuws zult gaan delen.

Onder de loep

In het vorige nummer van Alfa-nieuws ging Jeanne Kurvers in op het eerste gedeelte van haar onderzoek onder analfabeten. Daarin vroeg ze zich af met welke ideeën over geschreven taal analfabeten eigenlijk het onderwijs binnenkomen. Deze keer gaat ze in op het tweede deel: wat weten analfabeten eigenlijk over (kenmerken van) de taal die ze zo moeiteloos gebruiken bij het luisteren en praten.

Met ongeletterde ogen - 2
Kennis van taal
Jeanne Kurvers

Inleiding

Kleuters weten vaak niet dat er drie klanken zitten in het woord *muis*, en dat de zin *de kat at de muis* uit vijf woorden bestaat. Ze weten ook lang niet altijd dat *bromfiets* een langer woord is dan *trein*, dat het woord *hond* niet blaft en dat woorden als *zij* of *daarmee* in een verhaal terugverwijzen naar iets dat eerder genoemd is. Zo ergens tussen 6 en 8 jaar beginnen kinderen dat allemaal door te krijgen, misschien wel omdat ze in die periode ook leren lezen en schrijven. Dan leren ze immers dat letters corresponderen met klanken in woorden en zien ze bijvoorbeeld waar de spaties staan in een zin op papier. Dat maakt de vraag interessant hoe het zit met die kennis van taal van volwassen analfabeten. Analfabeten zijn, vergeleken met jonge kinderen, weliswaar ervaren taalgebruikers, maar hebben ook nog niet systematisch kennisgemaakt met geschreven taal.

In het navolgende worden enkele voorbeelden gegeven uit de gesprekken met twee analfabete volwassenen, Satma en Arkem (de namen zijn pseudoniemen). Het gesprek met Satma werd gevoerd in het Berber, het gesprek met Arkem in het Turks. Die gesprekken werden deels gevoerd aan de hand van verschillende opdrachten en taken, die de analfabeten kregen voorgelegd. Dat waren bijvoorbeeld taken als rijmen, voorbeelden geven van woorden, het langste woord kiezen, een zin in stukjes verdelen of een syllogisme oplossen, een soort raadsel waarbij het antwoord logischerwijs voortvloeit uit de eerder gegeven zinnen.

Satma

Satma is 43 jaar, is sinds haar 20e in Nederland, komt uit Marokko en spreekt thuis overwegend Tarifit, een van de Berbertalen. Het Nederlands verstaat ze redelijk goed, maar ‘terugpraten’ vindt ze moeilijk. Satma zit sinds enkele maanden op alfabetiseringsles, twee ochtenden per week. Het gesprek met haar is in het Berber gevoerd. Voor de duidelijkheid moet even toegevoegd worden dat het Berber geen term heeft die precies hetzelfde betekent als de Nederlandse term *woord*. In het gesprek wordt daarom gebruik gemaakt van de term *awar* (letterlijk ‘stukje spraak’

of ‘iets zeggen’) en daarnaast van de Nederlandse term *woord*. Satma kent allebei de termen, vertelt ze.

Wat is het langste woord?

Bij het eerste onderdeel, waarbij Satma van twee woorden moet kiezen welk het langste woord is, krijgt ze eerst enkele voorbeelden met namen. Dan mag ze het zelf proberen. De vragen en opdrachten staan steeds cursief, de

reacties van Satma in rechtschrift daaronder.

> *Furcita-mus* (vork - mes). *Welk van de twee woorden is het langste, denk je?*
> Furcita. Of misschien is het hetzelfde. Hun namen zijn even lang.
> *Tilifizyun-mahal* (televisie-kamer)?
> Mahal is het grootste. Tilifizyun is klein.
> Een kamer kan veel mensen en spullen herbergen.
> *Asardun-lfil* (paard-olifant). *Welk is het langste woord?*
> Lfil, die is lang, ik bedoel groot.
> *Uyur-xzar* (lopen - bekijken)?
> Uyur (lopen) is lang. Maar xzar (bekijken) ook, je kijkt in de verte.
> *Welk woord is het langste, denk je?*
> Uyur, want de weg is lang, dus lopen ook.

Satma reageert bij de meeste items alsof het gaat om de lengte (grootte) van het object, niet van de woorden. Bij vork en mes komt ze enigszins in conflict, alsof ze wel begrepen heeft dat ze op de taal moet reageren, terwijl beide voorwerpen toch duidelijk even lang zijn. Ze lost dat op door te suggereren dat ook de namen even lang zijn. Bij namen (*Margaretha-Leyla*), waarbij ze niet aan lengte van objecten kan denken, heeft ze er geen probleem mee de langste naam te kiezen.

Wat is een woord?

Even later volgt een gesprek over wat volgens haar een woord is.

> *Kun je vertellen wat dat is*, *een awar, een woord?*
> Wat zal ik zeggen?
> Of iets echt is of niet echt. Of het waar is wat jij zegt of niet.
> *Kun je een voorbeeld geven?*
> Ik zeg tegen je ‘Ik vind leren leuk’. Dat is bijvoorbeeld awar.
> *Kun je nog een voorbeeld geven van een woord?*
> Boer.
> *Kun je een voorbeeld geven van een moeilijk woord?*
> Boer in Marokko, die hebben het moeilijk, die van hier niet.
> *Kun je een voorbeeld geven van een lang woord?*
> Hoe bedoel je, een lang woord?
> [...].
> *Kun je een voorbeeld geven van een lange naam?*
> Van mijzelf of van iemand anders?
> *Maakt niet uit*.
> Van mezelf kan ik zeggen ik heet *Satma Laidi Lefta*. Over anderen kan ik niets zeggen, dat weet ik niet.

Bij de eerste omschrijving van *awar* lijkt Satma vooral te denken aan een situatie waarin mensen met elkaar praten. *Awar* is ‘iets zeggen’, een mededeling doen. Bij

de volgende voorbeelden denkt Satma steeds vanuit de inhoud. Alleen bij de vraag naar een lange naam doet ze iets anders. Ze vat dat laatste kennelijk op als de naam ‘voluit’, want als antwoord geeft ze haar voornaam plus zowel de achternaam van haar man als van haarzelf.

Is het een woord?

Bij het volgende onderdeel worden verschillende woorden, woordgroepen of zinnen genoemd, en Satma vertelt of het volgens haar al dan niet een woord is. Bijna steeds geeft ze zelf meteen al toelichting.

> *Lkerd* (aap). *Is dat een woord of awar, denk je?*
> Nee, dat is een dier. Dat is geen awar.
> Awar is als jij tegen mij en ik tegen jou praat.
> *Lecjur yueran* (hoge bomen). *Is dat een woord?*
> Nee, dat is geen awar, we praten er niet over. Het is maar een boom die hoog is.
> We praten niet.
> *Amekran* (groot).
> Ja, dat is awar. Als we praten, dan kunnen we zeggen dat is groot en dat is klein. Hierover kan je praten. Misschien is boom ook wel awar.
> Misschien heb ik me net vergist. Je kan zeggen dat die boom hoog of laag is of dat de bladeren eruit zijn gevallen. We kunnen erover praten.
> *Sadu* (onder).
> Ja, dat is awar. Ik zeg bijvoorbeeld: ‘Ga onder de tafel, en pak dat’.
> *Oacra* (tien).
> Ja, dat is awar. Als je telt een, twee, dan kom je bij tien. Je praat dan.
> *Thanut tbelao par setta* (De winkel sluit om zes uur).
> Dat is awar. Ik zeg ‘De winkel gaat om zes uur dicht’. Dat is awar. Ik praat.

Na enige weifeling aan het begin, besluit Satma dat iets een woord (awar) is, als je het gebruikt bij het praten.

Segmentatie

Het volgende onderdeel is een segmentatietaak. Satma krijgt een zin en dan de vraag of ze die in stukjes kan verdelen. Er wordt niet

voorgedaan hoe dat moet, omdat het interessant is om te zien welke keuzes ze zelf maakt. Eerst snapt ze niet wat de bedoeling is, maar als nog een keer uitgelegd is dat ze stukjes moet maken van wat gezegd wordt, zegt ze: 'Ik snap het, jij zegt iets en ik moet het verdelen.'

> *'In de winkel liggen veel appels en tomaten'. Kun je wat ik zeg in stukjes verdelen?*
> Ja, dat kan gedeeld worden. Tomaten apart en appels apart
> *Je hoeft alleen te letten op wat ik zeg. Hier komt een andere zin.*
> *'Ik kom uit het zuiden van Marokko'. Kun je mijn 'awar' in stukjes verdelen?*
> Mensen komen uit verschillende steden, streken. Sommigen komen uit dorpen en sommigen uit steden.

Dan wordt er nog even doorgegaan met segmenteren. Uit een eerdere zin wordt een gedeelte genomen met de vraag of dat in nog kleinere stukjes verdeeld kan worden.

> *'De oude man'. Kun je dat nog verder in stukjes verdelen?*
> Hoe bedoel je? De awar van een oudere man is anders dan die van een jongere.
> *En 'in de winkel' Kun je dat nog verder verdelen?*
> Nee, dat is alleen maar in de winkel.
> *We gaan nog even door. Zou je 'spita' (ziekenhuis) nog in kleinere stukken kunnen verdelen.*
> Nee, dat kan niet in stukken verdeeld worden. Dat is gewoon spita.
> *En 'awessar' (oud)?*
> Nee, dat is één. Dat kan niet gedeeld worden. Dat is alleen maar oud.

Satma zoekt op de een of andere manier steeds naar mogelijkheden om de inhoud van wat gezegd wordt, in kleinere stukjes te verdelen, zoals de voorbeelden laten zien. Ze heeft al een keer gezegd dat ze niet precies begrijpt wat de bedoeling is, en herhaalt dat nog eens als ze 'de oude man' in nog kleinere stukjes moet verdelen.

Syllogismen

Bij syllogismen, een ander onderdeel, wordt verteld dat het om een soort raadsels gaat (het begrip raadsel is bekend). De bedoeling is dat Satma eerst goed let op wat gezegd wordt en dan een antwoord geeft op de vraag die gesteld wordt.

> *Alle vrouwen in Markije zijn getrouwd.*
> *Fatma is niet getrouwd.*
> *Woont Fatma in Markije?*
> Nee, Fatma woont niet in Markije.
> *Goed, hoe weet je dat ze niet in Markije woont?*
> Markije ligt te ver weg. Fatma wil er misschien niet wonen en ze hoort thuis in het Rifgebied.

Alle stenen op de maan zijn blauw.
Een man gaat naar de maan en vindt een steen.
Welke kleur heeft die steen?
Wit.
Waarom denk je dat die wit is?
Er zijn witte stenen en er zijn zwarte stenen. Misschien zijn ze wel zwart.

Ik weet niet waarom het wit of zwart is. Er zijn witte en zwarte stenen, mag dat ook?
Kies maar een kleur.
Schrijf maar wit op.

Bij de meeste syllogismen gebruikt Satma niet zozeer de informatie in de zinnen als wel haar eigen kennis van de wereld om de vraag te beantwoorden. Zij weet hoe stenen eruit zien en weet dat Fatma niet in Markije woont. Niet omdat ze niet getrouwd is, maar om diverse andere redenen.

Arkem

Arkem is een Turkse informante van 51 jaar. Ze is 16 jaar in Nederland en is in haar land van herkomst nooit naar school geweest. Ze volgt sinds tien maanden alfabetiseringsonderwijs, eerst één ochtend per week, sinds enige tijd twee ochtenden per week. Het gesprek met Arkem is in het Turks gevoerd. Bij een aantal taken reageert zij op dezelfde manier als Satma, maar bij andere taken reageert ze juist heel anders. Bijvoorbeeld bij:

Welk is het langste woord?

Muz-mandalin (banaan-mandarijn). *Welk van de twee is het langste woord, denk je?* Man /da / lin (verdeelt in lettergrepen), muz. Mandalin is het langste. Muz is maar weinig woord.
Televiziyon-oda (televisie-kamer).
Televizyon. Televizyon duurt lang.
Margaretha-Leyla.
Margaretha. Leyla is alleen maar Ley-la.

Arkem luistert naar wat het langste klinkt en probeert bij enkele woorden eerst uit of ze die in meerdere lettergrepen kan verdelen. Dat doet ze eigenlijk steeds, alleen bij *trein* trapt ze er nog even in: het woord *tren* is langer dan *motosiklet*.

Wat is een woord?

Ook met Arkem werd gesproken over wat zij denkt dat een woord is. Ze kent de term ‘kelime’ (woord).

> *Kun je een voorbeeld geven van een woord?*
> Die staan in oude geschriften, om te spreken of te lezen, in het Koranschrift. In andere talen wordt ook gesproken, maar die kennen wij niet. Wij kennen alleen Turks.
> *Kun je een voorbeeld geven van een moeilijk woord?*
> Als een vreemdeling een andere taal spreekt, is dat voor mij moeilijk. Als ik de taal niet ken, dat is moeilijk.
> *Kun je een voorbeeld geven van een lang woord?*
> (kijkt rond) Televizyon dat is een lang woord.

Ook als ze voorbeelden geeft van woorden en als ze moet beoordelen of iets een woord is, reageert Arkem anders dan Satma.

Is dit een woord?

> *Maymun* (aap). *Is dat een woord volgens jou?*
> Ja, dat is een dier, kan zijn naam zeggen. (lacht)
> *Yüksek a□açlar* (hoge bomen)?
> Nee, hoge bomen kunnen beklommen worden. Als ik hier zit, zie ik buiten bomen, dat is geen woord.
> *Ve* (en)?
> Ja, dat is waarschijnlijk wel een woord.
> Het is iets dat je opschrijft. Ik schrijf ‘ve’.
> *Düşünmek* (denken)?
> Nee, dat is geen woord. Dat is zoiets als je ongerust maken. Iets blijft in mijn hoofd zitten, zoals verdriet, dat is geen woord.
> *Yürümek* (lopen)?
> Nee, waarschijnlijk niet. Een woord wordt gesproken. Ik loop.

Ze denkt steeds aan taal bij het beantwoorden van vragen, maar lijkt afwisselend te praten over gesproken en geschreven taal. Alle korte woorden zoals *ve* (en) zijn woorden, vindt ze, want die kun je schrijven en boek is natuurlijk ook een woord. Maar ‘bomen’, ‘denken’ of ‘groot worden’ zijn volgens haar geen woorden.

Segmentatie

Ook bij het verdelen van zinnen in stukjes reageert Arkem anders dan Satma. Zij verdeelt namelijk wel de taal en niet de referenten in stukjes. Al doet ze dat wel anders dan de meeste lezers doen.

Şu yaşli / adam yarin postaneye gidecek (Die oude man morgen naar-postkantoor hij-zal-gaan). *Kun je dat in stukken verdelen? In hoeveel stukken?*
In vier stukken.
Hoe heb je dat gedaan?
Şu yaşli adam / yarin / postaneye / gidecek. (Die oude man / morgen / naarhet postkantoor / hij-zal-gaan.

Iets soortgelijks doet ze bij de zin *In de winkel liggen veel appels en tomaten*. Vertaald naar het Nederlands verdeelt Arkem die zin als volgt: In de winkel/ liggen/ veel appels/ en tomaten.

Şu yaşli / adam. Kun je dat nog verder verdelen?
Şu yaşli / adam. Twee delen.
Elma ve domates (appels en tomaten)?.
Elma / domates (laat 'en' weg). Twee delen.

Arkem verdeelt, anders dan Satma, wel degelijk steeds de zinnen in stukjes (en niet de werkelijkheid achter de zinnen), maar ze pakt alleen zinsdelen (de oude man) of alleen inhoudswoorden. Ook uit andere onderdelen (die hier niet genoemd zijn) blijkt dat ze kleine functiewoorden als 'die' of 'en' niet als afzonderlijk te isoleren eenheden beschouwt. Die laat ze vastzitten aan inhoudswoorden of die laat ze gewoon weg.

Syllogismen

Bij de syllogismen reageert Arkem weer net als Satma. Steeds gebruikt ze haar ervaring van de wereld om de gestelde vraag te beantwoorden, en niet zozeer de informatie uit de eerste zinnen.

Alle vrouwen in Markije zijn getrouwd.
Fatma is niet getrouwd
Woont Fatma in Markije?
En waarom is Fatma niet getrouwd?
Luister maar naar wat ik zeg (herhaalt syllogisme).
Fatma woont in Markije, of ze woont in Turkije (lacht). Fatma is niet getrouwd, hè? Alle vrouwen zijn getrouwd, zij is niet getrouwd. Maar waarom is ze niet getrouwd?
Woont ze in Markije, denk je?
Ik weet het niet. Ze woont daar, of ze woont in Holland.
Okee, de volgende:

Alle stenen op de maan zijn blauw.
Een man gaat naar de maan en vindt een steen.
Welke kleur heeft die steen.
Blauw
Ja, hoe weet je dat?
Omdat de hemel blauw is.

Tenslotte

Tot zover enkele fragmenten uit de gesprekken met Satma en Arkem over taal. Twee dingen springen daarbij het meeste in het oog.

Allereerst, in enkele opzichten lijken Satma en Arkem heel veel op elkaar. Bij die onderdelen reageren de meeste andere analfabeten op dezelfde manier. Zo vinden de meesten dat je een woord niet in nog kleinere stukjes kunt verdelen. De enkelen die dat wel een keer doen, verdelen alleen een meerlettergrepig woord in lettergrepen. Dat is kennelijk makkelijker dan een woord in klanken verdelen. De meeste analfabeten kunnen ook niet rijmen met eindrijm (*kat-rat* of *kater-later*), ook niet als ze verschillende voorbeelden hebben gehad. Vaker reageren ze met een alliteratie (*stoep-stal*). Bij het verdelen van zinnen lijken de twee minder op elkaar. Maar wat ze wel gemeenschappelijk hebben, is dat ze zo'n zin niet segmenteren op de manier die bijna alle lezers bijna automatisch hanteren, namelijk langs de grenzen van de afzonderlijke woorden. Ook bij het oplossen van de syllogismen reageren Satma en Arkem op dezelfde wijze en reageren de meeste andere analfabeten op dezelfde manier. Je moet je ervaringskennis benutten om die vraag te beantwoorden.

Ter verduidelijking, volwassenen die wel naar school zijn geweest (vier jaar ongeveer) en kunnen lezen en schrijven, reageren bij deze taken juist heel anders. Zij vinden het kennelijk vanzelfsprekend dat je een woord nog onderverdeelt in klanken, dat je een zin segmenteert in afzonderlijke woorden, dat je met een rijmwoord reageert op een aangeboden woord en dat je bij het oplossen van een syllogisme alleen maar hoeft te letten op wat er gezegd is. Je eigen kennis van de wereld heb je daar niet voor nodig (‘Jij zei toch net dat alle vrouwen daar getrouwd zijn’).

Op de tweede plaats reageren Satma en Arkem bij andere onderdelen juist heel verschillend. En dan reageert een kleinere groep zoals Satma, en een grotere groep zoals Arkem. Bijvoorbeeld bij het beoordelen van woordlengte, bij het noemen van voorbeelden van woorden en bij de manier waarop ze zinnen in stukjes verdelen. Satma denkt daarbij steeds aan de *inhoud* van wat gezegd wordt. Zij vindt het moeilijk om de aandacht te richten op de taal zelf. Taal is geen ding voor haar. Ze reageert op de inhoud of op het gebruik. Bij het beoordelen van woorden vraagt Satma zich bijvoorbeeld steeds af of ze iets gebruikt bij het praten.

Arkem reageert bij die taken juist heel anders. Zij gaat wel degelijk steeds in op de taal als taal. Ze probeert bijvoorbeeld te horen welk woord het langste duurt, ze hakt zinnen in stukjes en probeert een talige eenheid te noemen als ze voorbeelden geeft van woorden. Wel reageert ze niet precies hetzelfde als de lezers. Lezers

beginnen bij woordlengte bijvoorbeeld meteen te tellen hoeveel letters of klanken erin zitten en bij zinssegmentatie verdelen ze de zin steeds keurig in de woorden zoals je die ook op papier ziet.

Het lijkt er inderdaad wel op dat leren lezen en schrijven je op een nieuwe manier naar taal leert kijken en vooral ook anders leert luisteren naar taal: Ineens hoor je afzonderlijke segmenten (woorden in zinnen en klanken in woorden bijvoorbeeld) die je voordien helemaal niet hoorde.

Literatuur

Kurvers, J.J. (2002). *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. Amsterdam, Aksant, ISBN 90 5260 057 0.

Maris, B. van (2002). *De maan is wit. Analfabeet baseert zich vooral op het gezond verstand*. In NRC Handelsblad Wetenschapsbijlage 7 september. (over het onderzoek van Jeanne Kurvers)

Gevonden voorwerp

Statiegeld of het nut van buitenschools leren

Yolande Hömann
Taalschool Horizon College - Hoorn

Toen ik zaterdag een volle tas met boodschappen van de supermarkt naar huis sleepte, kwam ik Farid tegen. Hij zit zeker al een jaar bij ons op school en hij kent mij goed van gezicht. Hij is bijzonder vriendelijk, groet altijd en maakt geen verlegen indruk. Ook afgelopen zaterdag groette hij me vriendelijk zoals altijd. Hij was samen met zijn vrouw. Ieder van hen droeg twee overvolle tassen.

Omdat een kleine buitenschoolse taaloefening nooit weg is en mijn docentenhart me altijd parten speelt, knoopte ik een praatje met hen aan.

'Zo, al klaar met de boodschappen?'

'Nee, wij hebben glas.'

'Dan heb je veel gedronken, want zitten die tassen helemaal vol flessen?'

'Ja, wij hebben glas van één jaar. Nederlanders gooien glas in bakken, maar onze buurman zegt: glas moet naar de winkel. De leraar op school zegt: glas moet naar de bakken. Wij hebben nu heel veel glas. Maar waar moeten wij dat brengen? Ik weet het niet. Maar gelukkig, u komt hier, mevrouw Yolande. Waar moet ik glas brengen?'

statiegeld?

Toen heb ik voor mezelf besloten dat we eens een oefeningetje over statiegeld en glasbak moeten inlassen in het inburgeringsprogramma. Hoe zouden Farid en zijn vrouw het probleem opgelost hebben als ze mij niet tegengekomen waren? De maat was kennelijk vol, of beter, de kast met lege flessen en potjes was kennelijk vol en ze hadden besloten te doen wat goede inburgeraars moeten doen: glas niet in de vuilniszak doen.

Maar waar dan?

Uit het veld

Taal leren en leren hoe je taal leert

Corinne Sebregts
Stedelijk College Eindhoven

Discussie

In de laatste twee nummers van Alfa-nieuws is een boeiende uitwisseling van meningen en ideeën over de Stenvert NT2-bloks Woordenschat (Werkgroep NT2, 1995) te lezen. Carry van de Guchte gaat in Alfa-nieuws (nummer 1, 2002) na in hoeverre de bloks gebruikt kunnen worden na de eerste fase van het aanvankelijk leesonderwijs, als materiaal voor woordenschatonderwijs en als middel om leerlingen zelfstandig te laten werken. Ze komt tot de conclusie dat het materiaal niet zonder meer is in te zetten en dat je als docent het nodige aan voorwerk moet doen om ervoor te zorgen dat leerlingen leerresultaten bereiken. Henny Jellema reageert hier in hetzelfde nummer van Alfa-nieuws op door te stellen dat de NT2-bloks in de dagelijkse lespraktijk erg goed werken en zowel de docent als de leerling het gevoel geven zinvol bezig te zijn. Ze merkt een duidelijk verschil tussen het rendement van lessen waarin leerlingen werken met de Stenvert NT2-bloks en bijvoorbeeld lessen waarin een verhaal gelezen wordt. Ze illustreert dit in het volgende nummer van Alfanieuws (nummer 2, 2002) door te beschrijven wat er in haar klas gebeurt als ze een verhaal met de leerlingen leest en vervolgens de inhoud met hen wil bespreken. Uit de reacties van de leerlingen komt duidelijk naar voren dat ze geen greep hebben op de inhoud van het verhaal, terwijl het werken met de Stenvert NT2-bloks een gesprek tussen de docent en de leerling doet ontstaan.

Gebruik van de NT2-bloks

Op de ISK van het Stedelijk College Eindhoven worden de Stenvert-bloks ook gebruikt. De boekjes zijn verknipt en de bladzijden opnieuw geordend, zodat de volgorde waarin woorden aan de orde komen overeenstemt met de woordenschat die in de rest van de NT2-lessen wordt aangeboden. Op die manier kan een NT2-docent de bloks inzetten als een manier om woorden nog eens te herhalen en/of te controleren of de leerling de aangeboden woorden kent. De NT2-bloks woordenschat zijn niet de enige materialen die zo worden gebruikt. Ook de Woordenschatkamer (Kooreman, 1995), bladzijden uit de methode Taal is niet zo moeilijk (Bulthuis-De Veer, 1988) en zelfgemaakte thema- en TPR-bladen zien er min of meer hetzelfde uit als de Stenvert NT2-bloks en worden met name in de aanvangsfase van het NT2-onderwijs veel gebruikt.

In de aanvangsfase krijgen de leerlingen 18 lesuren NT2 per week en nog eens twee mentoruren, die vaak ingevuld worden als NT2-lessen omdat de leerlingen nog niet taalvaardig genoeg zijn om over persoonlijke aangelegenheden te praten. Met 20 lesuren NT2 in de week is het een verademing voor de leerlingen als ze aan de slag kunnen met een bladzijde waarop zij woorden schrijven, overschrijven en letterpuzzels doen. Alleen al het feit dat ze even niet hoeven luisteren naar al die

vreemde Nederlandse klanken, is voor de leerlingen een welkome verandering van activiteit. Daarbij komt dat het werken met pen en papier beter past bij het beeld dat leerlingen hebben van schools leren dan de TPR-lessen. Veel ISK-leerlingen vinden het dan ook prettig om te schrijven, omdat ze dan het gevoel krijgen iets gepresteerd te hebben. Het is, zoals Jellema

ook aangeeft, goed voor de motivatie van leerlingen als zij ook aan hun woordenschat werken met behulp van bladen zoals die uit de Stenvert NT2-bloks Woordenschat. In zoverre zijn docenten van het Stedelijk College Eindhoven tevreden over de bloks.

Overwegingen

Het is echter de vraag of er veel leerresultaat bereikt wordt als de leerlingen woorden overschrijven, invuloefeningen doen of woorden bij plaatjes zoeken. Zoals Van der Guchte terecht opmerkt, bieden de oefeningen immers weinig context en zijn plaatjes onduidelijk. Ook de woordkeuze is vaak dubieus. Leerlingen hoeven bepaalde woorden die worden aangeboden niet te leren en de opbouw in moeilijkheidsgraad met betrekking tot de complexiteit van de woordstructuur is niet goed. Maar zolang leerlingen positief op de bladen reageren en het ook mogelijk is om naar aanleiding van de woorden die in het materiaal voorkomen een dialoog met de leerling te starten, lijkt het de moeite waard het materiaal in te zetten.

Het opvallende aan zowel het stuk van Van de Guchte als het stuk van Jellema is echter dat ze ervan uitgaan dat de oefening uit het materiaal door de leerling zo wordt aangepakt als het door de makers is bedoeld. Van de Guchte is kritisch over de aard van de oefeningen, maar gaat ervan uit dat leerlingen begrijpen wat ze moeten doen bij de

Invuloefeningen

rechts:	*Stenvert NT2-bloks Woordenschat A, p. 49*
rechtsonder:	*Woordenschatkamer thema 9 Wonen*
onder:	*Taal is niet zo moeilijk, werkboek 2 medeklinkers, p. 14*

verschillende oefeningen al signaleert ze net als Jellema dat de vormgeving van bepaalde oefeningen niet bevorderlijk is voor woordbegrip. De discussie gaat dan ook voornamelijk over de zinvolheid en het te verwachte leerrendement van

oefeningen waarbij leerlingen woorden onder plaatjes schrijven, woorden in zinnen schrijven of onder een plaatje zetten.

Invuloefeningen

Als het gaat om moeilijk lerenden wordt vaak gezegd dat de leerlingen een zwakke taalvaardigheid hebben en moeite hebben met het uitvoeren van schoolse taken.

Jong en oud

jong

oud

1 Schrijf de woorden op.

gr t _____

j ng _____

m n r _____

d _____

m vr w _____

kl n _____

6 Welke letters?

Vul de letters in.

1 het b d

2 het b h ng

3 het d kb d

4 dr mp l

5 k k n

6 het l k n

7 w st f l

8 het b k nr k

9 de b dk m r

10 het b r

11 d ch

De Stenvert NT2-bloks werken goed, omdat ze eenvoudig zijn en de oefeningen zonder moeilijke uitleg door de zwakkere leerlingen gemaakt kunnen worden. De moeilijk lerende leerlingen hebben echter vaak weinig schoolse ervaring en lage cognitieve capaciteiten, waardoor er niet zo maar vanuit kan worden gegaan dat zij op de juiste manier omgaan met de materialen die zij aangeboden krijgen. Het lastige is dat leerlingen zelf niet door hebben dat ze niet op de juiste manier omgaan met een oefening en het leereffect dat beoogd wordt, niet bereikt wordt. De leerling kan in de veronderstelling zijn een goede aanpak te hanteren, terwijl hij daardoor het doel van de oefening voorbij schiet.

Een voorbeeld van een dergelijke oefening, die overigens in veel materialen voorkomt, is het completeren van woorden, waarin door middel van puntjes, een streepje of een lege plek is aangegeven dat er letters weg zijn. De leerling moet zelf bedenken welke letters op de lege plek thuishoren of moet die letters opzoeken uit een lijstje met losse letters. Het doel van een dergelijke invuloefening is dat de leerling een aspect van zijn woordkennis oefent. Op basis van de letters die gegeven zijn, moet de leerling een woordbeeld oproepen en kan tegelijkertijd ook andere kennis van het woord activeren, bijvoorbeeld over de betekenis. Door het woord zoals het op het materiaal is weergegeven te vergelijken met het opgeroepen woordbeeld gaat de leerling na welke letters ontbreken en vult ze in.

Mogelijke strategieën

Deze oefening kan een leerling echter doen zonder de woorden te kennen, zonder te begrijpen wat het woord betekent en zonder enig inzicht in de spelling van Nederlandse woorden. Om de opdracht goed uit te voeren, kan een leerling immers allerlei andere strategieën toepassen. Hij kan het woord behandelen als een abstracte tekening met allerlei lijnen en krullen en in het materiaal op zoek gaan naar hetzelfde patroon en kijken welk ‘puzzelstukje’ ontbreekt of zelf het ontbrekende patroon tekenen of het natekenen uit de lijst.

De leerling kan de oefening echter ook anders aanpakken. Hij kan constateren dat er in de oefening incomplete woorden staan die hij al eens eerder heeft gezien en waarvan hij de betekenis kent. Hij ziet dat er een paar letters ontbreken, leest het woord voor zichzelf en merkt dat van een aantal klanken de bijbehorende lettertekens ontbreken. Hij gaat bij die klanken de lettertekens zoeken, die die klanken representeren.

Het is echter ook mogelijk dat de leerling de structuur van het woord herkent en zijn fonologische kennis inzet om in ieder geval uit te sluiten dat aan het eind van een woord een ‘z’ staat of dat de ‘g’-klank na de s nooit geschreven zal worden als een ‘g’ en dat er letters zijn die vaak met elkaar gecombineerd worden, zoals ‘kr-’, ‘-ts’ of ‘ge-’.

Hoe goed is het goede antwoord?

Hoewel in alle drie de gevallen de juiste letters ingevuld worden, is er een groot verschil in de manier waarop de leerling aan het antwoord komt. Het waarderen van het goede antwoord kan dan ook eigenlijk niet zonder na te gaan welke denkprocessen de leerling heeft gestart. Het natekenen van een patroon is iets anders dan letters kiezen op basis van kennis van de klank-letterkoppeling of op basis van (impliciete) fonologische kennis. Voor de leerling die letters natekent alsof het een plaatje is, is de oefening niet geschikt, omdat hij blijkbaar niet kan schrijven en weinig of geen letterkennis heeft. Voor de leerling die werkt op basis van klank-letterkoppeling kan de oefening geschikt zijn als het gaat om klankzuivere woorden. De leerling die over zoveel fonologische kennis beschikt dat hij kan reflecteren op bepaalde wetmatigheden in de Nederlandse taal en het inzicht in de structuur van Nederlandse woorden kan toepassen om te achterhalen welke letters hij moet invullen, ervaart de oefening niet als een uitdaging en er zal al snel ander materiaal moeten worden ingezet om deze leerling te bedienen.

Het beoordelen van lesmateriaal op basis van het werk van de leerlingen is dus maar één aspect van het beoordelingsproces en het feit dat leerlingen de goede antwoorden invullen bij opdrachten is onvoldoende ‘bewijs’ dat materiaal geschikt is. Alleen aan het (goede) antwoord van de leerling is immers moeilijk te zien welke denkprocessen hebben geleid tot het gegeven antwoord en er kan dus ook niet geconstateerd worden dat het materiaal tot het gewenste leerproces heeft geleid. Een fout antwoord is natuurlijk wel een indicatie dat de leerling de oefening niet begrepen heeft of de vaardigheden die nodig zijn om de opdrachten uit te voeren niet beheerst.

Waardering is bevestiging

Bij het hierboven aangegeven oefeningentype is een goede uitwerking van de opdrachten nog geen antwoord op de vraag in hoeverre de leerling een woordbeeld heeft, waarmee hij het op het materiaal gepresenteerde woord vergelijkt. En weet hij überhaupt dat dat de bedoeling van de oefening is? Leest hij het woord voor zichzelf en gaat hij dan op zoek naar een woord dat er op lijkt? Of kijkt hij naar woorden elders op de bladzijde en probeert hij een aantal antwoorden en kiest dan het beste antwoord? Het zijn allemaal strategieën en het kan dat ze alle in meer of mindere mate toegepast moeten worden, maar de NT2-docent moet wel weten dat een bepaalde strategie door een leerling gebruikt en geoefend wordt. Als de docent de oefening nakijkt en de goede antwoorden positief waardeert, wordt de leerling bevestigd in zijn manier van werken en zal hij volgende keer weer die aanpak kiezen. Op den duur kan blijken dat dit niet meer tot goede resultaten leidt, omdat de oefeningen complexer en moeilijker worden of omdat er in vervolgactiviteiten wordt voortgebouwd op een leerproces dat via het materiaal tot stand had moeten worden gebracht. De docent constateert dat de leerling niet in staat is een, voor hem als docent, logische vervolgstap te zetten en vraagt zich misschien af of de leerling aan zijn plafond zit.

Klankdiscriminatieoefeningen

Natuurlijk is een eenvoudige invuloefening zoals hierboven beschreven, maar één klein onderdeel van het lesstofaanbod dat een NT2-leerling wordt voorgelegd en zal dit type oefeningen er niet toe leiden dat een leerling wordt bestempeld als moeilijk lerend. Er zijn echter meer activiteiten die door leerlingen anders aangepakt worden dan de docent bedoelt. Bij klankdiscriminatieoefeningen waarbij leerlingen van een twee- of drietal klanken moeten aangeven welke ze horen, doorlopen de leerlingen maar zelden het proces dat de docent beoogt. Het doel van de oefening is dat leerlingen leren wat het verschil in klank is tussen een aantal (in de oren van de leerlingen) op elkaar gelijkende klanken zoals bijvoorbeeld /ui/ en /eu/. De docent stelt de vraag ‘wat hoor je?’ en leest vervolgens een serie woorden met een ‘ui’ of een ‘eu’ op en laat de leerlingen op een blad een kruisje zetten in een van twee kolommen waar respectievelijk een ‘ui’ en een ‘eu’ boven staat. Terwijl de docent denkt dat de leerlingen proberen in het mondeling aangeboden woord een van de klanken te herkennen, kiest de leerling vaak voor een veel kortere route. Hij roept bij het gehoorde woord uit zijn geheugen een woordbeeld op en gaat na of in dat woord de letters ‘ui’ of ‘eu’ staan en zetten vervolgens een kruisje in de goede kolom. De leerling controleert dus de spelling van het woord en prent niet het klankbeeld in dat hoort bij het tweeletterteken. Als de docent de antwoorden controleert en vraagt waarom een leerling heeft gekozen voor een bepaalde tweetekenklank, zegt deze dat hij een /ui/ of een /eu/ heeft gehoord. Leerlingen zijn vaak slim genoeg om te weten dat de docent dat antwoord wil horen. De docent denkt op basis van de antwoorden van de leerlingen op een gegeven moment dat hij voldoende basis heeft gelegd voor luister-, spreek- en spellingvaardigheid en gaat verder met het onderwijs om later te

constateren dat leerlingen bepaalde klanken onjuist spellen. Ze zijn bijvoorbeeld onvoldoende in staat om te spellen volgens de strategie ‘schrijf wat je hoort’ of kunnen de /ui/ en /eu/ niet van elkaar onderscheiden.

Een manier om er achter te komen of een leerling werkelijk de klanken discrimineert, is het werken met nonsenswoorden, waarvan de leerling het woordbeeld niet kan oproepen of met woorden die zowel met de ene als de andere klank een bekend woord vormen, bijvoorbeeld ‘beuk’ en ‘buik’. Als de discriminatieoefening nog een keer wordt gedaan of al eens is gedaan met dezelfde klanken in bestaande, voor de leerling bekende woorden en er is een grote discrepantie tussen de resultaten op beide oefeningen dan kan er vanuit gegaan worden dat de leerling niet zuiver bezig is met klankdiscriminatie en dus niet oefent wat de docent beoogt te laten oefenen.

Inzicht in strategieën

Aan de strategieën die leerlingen toepassen, wordt in de beginfase van het NT2-onderwijs vaak weinig aandacht besteed, omdat de taalvaardigheid van de leerling niet op een niveau is dat het verwoorden van de reflectie op genomen denkstappen mogelijk is. Toch loont het de moeite de denkprocessen van de leerling te onderzoeken en na te gaan wat de leerling nu precies doet als hij een bepaalde leeractiviteit uitvoert. Door met de leerling te werken en tijdens het werken te vragen ‘wat

doe je' of 'wat denk je', kan de leerling, eventueel non-verbaal, aangeven dat hij twijfelt, naar woorden kijkt, antwoorden uitprobeert of niet weet wat hij moet doen. Ook het observeren van de leerling kan de docent inzicht geven in de strategieën die worden toegepast. Dat leerlingen tijdens klankdiscriminatieoefeningen aan een woordbeeld denken is vaak al te zien als ze het woord in 'de lucht' schrijven of op een andere manier proberen te visualiseren. Als de docent vraagt 'wat denk je' of 'wat doe je', dan is het, weliswaar beperkt, mogelijk een beeld te krijgen van de denkprocessen van de leerling. Ook bij de oefeningen van de Stenvert NT2-bloks is het verkrijgen van inzicht in de denkstappen van leerlingen mogelijk door met de leerling te werken en te zeggen 'laat eens zien wat je doet'.

Verder is van belang dat de docent luistert en kijkt en bovendien geduld genoeg heeft om de denkstappen van de leerling aandachtig te volgen. Met name met concreet materiaal zoals de Woordenschatkamer of de Stenvert NT2-bloks is het mogelijk om de denkstappen te onderzoeken. De leerlingen lijken immers goed met het materiaal uit de voeten te kunnen, waardoor ze kunnen laten zien wat ze doen als ze de oefeningen maken.

Goed voorbeeld doet volgen

Juist met leerlingen die weinig schoolse ervaring hebben, loont het de moeite om na te gaan hoe leerlingen omgaan met schoolse taaltaken. De docent zou bovendien voor moeten doen hoe hij omgaat met een taak, zodat de leerling een voorbeeld heeft dat hij kan volgen. In veel NT2-lessen is de situatie echter zo dat de docent aan het woord is en probeert de leerlingen tot begrip van woorden te brengen door vragen te stellen en op die manier een denkproces bij de leerlingen op gang te brengen. De oefeningen die dan volgen worden vaak even uitgelegd door te laten zien hoe het goede antwoord kan worden gevonden. De uitleg bestaat meestal niet uit het verwoorden en demonstreren van denkstappen, hoe basaal dan ook, die leerlingen moeten zetten als zij de oefening doen, terwijl leerlingen juist dat voorbeeld nodig hebben om te weten hoe je schools moet leren.

Leerlingen die moeilijk lerend zijn, hebben veel baat bij een manier van werken, die er op neer komt dat de docent voordoet hoe een goede aanpak eruit ziet, waarna de leerling uitgenodigd en uitgedaagd wordt dezelfde stappen te zetten. Moeilijk lerende leerlingen moeten immers niet alleen Nederlands leren, maar ook strategieën die horen bij taalleren op school, strategieën die andere leerlingen met meer schoolse ervaring of meer schools leervermogen misschien eerder 'vanzelf' goed doen.

Beoordeling van materialen

Als het gaat om de beoordeling van materialen voor moeilijk lerende leerlingen, lijkt juist de mogelijkheid om leerlingen te leren wat goed aanpakgedrag is, een belangrijk criterium om te bepalen of materiaal geschikt is of niet. Natuurlijk blijven andere criteria gelden zoals het bieden van contextuele steun bij woordenschatoefeningen

of het werken met teksten die een niet te hoog abstractieniveau hebben. Het is echter opvallend dat leerlingen nog steeds veel materiaal aangeboden krijgen en vervolgens in een soort van 'trial and error'-situatie geplaatst te worden om te zien of het materiaal 'werkt'. De docent denkt nog te vaak over lesmateriaal in termen van 'mijn leerlingen kunnen het (niet) aan' in plaats van 'hiermee kan ik mijn leerlingen leren hoe ze moeten leren'. Het zou goed zijn de Stenvert-bloks en andere losse lesmaterialen eens vanuit dat standpunt te bekijken en dan opnieuw te beoordelen in welke mate ze bruikbaar zijn.

Literatuur

Bulthuis-De Veer, A. (1988). *Taal is niet zo moeilijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Guchte, C. van de (2002). *Stenvert NT2-bloks ideaal?* In: Alfa-nieuws, bulletin voor docenten in de alfabetisering, jaargang 2002, nr. 1, p. 5-9.

Jellema, H. (2002). *Reactie uit het veld op 'Stenvert NT2-bloks ideaal?* In: Alfanieuws, bulletin voor docenten in de alfabetisering, jaargang 2002, nr. 1, p. 5-9.

Jellema, H. (2002). *Interacties met zorgleerlingen*. In: Alfa-nieuws, bulletin voor docenten in de alfabetisering, jaargang 2002, nr. 1, p. 5-9.

Kooreman, H. (1995) *Woordenschatkamer*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Werkgroep NT2 (1995). *Stenvert NT2-blok Woordenschat A, B en C*. Baarn: Bekadidact.

Krant in de klas

De wonderjas
Jeanne Kurvers

In de volksverhalen uit veel culturen komt een personage voor dat het beste te typeren valt als de schelm die met ‘list en bedrog’ door het leven rolt. We kennen uit de Nederlandse en Vlaamse volkscultuur bijvoorbeeld Tijl Uilenspiegel of Reintje de Vos, uit de West-Afrikaanse en Caraïbische cultuur Nansa (de spin Anansi) en uit de Turkse volksverhalen Hodja. Vaak is het slachtoffer in deze schelmenverhalen niet zozeer de arme sloeber, maar de rijke, weldoorvoede en soms ook ook gierige medeburger.

In de volksverhalen van de voormalige nomaden uit Kazachstan in Centraal-Azië bestaat ook zo'n type: *Aldar-Kose*. In *Sprookjes uit Kazachstan* wordt zijn naam als volgt toegelicht: ‘Aldar betekent in het Kazachs dan ook “bedrieger”. Zijn tweede bijnaam “Kose” (spreek uit kossè) betekent “kin waar geen haar op groeit”. Want al is Aldar-Kose een volwassen man, zijn baard wil maar niet groeien’ (De Roon Hertoge, 2000: 12).[1]

Het verhaal dat hier gekozen is voor een bewerking in eenvoudig Nederlands voor beginnende lezers, gaat over Aldar-Kose die een list verzint tegen de barre kou. Want het kan heel koud zijn in Kazachstan. In het verhaal wordt de hoofdpersoon alleen bij de eerste introductie voluit Aldar-Kose genoemd.

Daarna wordt hij kortheidshalve steeds aangeduid met ‘Aldar’. Ter voorbereiding zullen de woordvelden rond kou en warmte nog even de revue kunnen passeren: bijvoorbeeld *koud, bitter koud, bontjas, wind, stijf van de kou, blauw van de kou, bibberen, klappertanden, vriezen, doodvriezen*, maar ook bijvoorbeeld *warm, warmte, heet, hitte, snikheet, zweten, puffen*. In de tekst is bij sommige onbekende woorden nog een extra zin toegevoegd die de betekenis als terloops al ter sprake brengt. Als het woord *puffen* valt, volgt bijvoorbeeld nog de zin ‘Pff, wat heb ik het warm.’ Hetzelfde geldt voor het woord *list*, daar staat even later ook nog ‘een plan bedenken’.

De woorden *paard* en *vos* zijn wellicht bekend, maar woorden als *ruiter*, of uitdrukkingen als ‘voor geen goud’ of ‘meer gat dan jas’ misschien niet. Het bier aan het einde van het verhaal is in het oorspronkelijke verhaal geen bier, maar koemis, dat is paardemelk met alcohol.

1 De wonderjas van Aldar-Kose. In: Els de Roon Hertoge (2000), *Sprookjes uit Kazachstan*. Amsterdam: Koninklijk Instituut voor de Tropen / Den Haag: Novib.

De wonderjas

Ergens in een ver land was het winter.
Het was er koud, heel erg koud.
Daarom had iedereen een jas aan.
Als het kon een jas van bont, een bontjas.
Het beste was het bont van een vos.

Aldar-Kose had zo'n jas niet.
Hij had alleen een oude jas.
Die jas was oud en ook nog kapot.
Er zaten veel gaten in zijn jas.
Zo kwam het dat Aldar het altijd koud had.

Aldar reed op zijn oude paard.
Opeens zag hij een paard in de verte.
Een mooi jong paard met een ruiter.
Aldar zag meteen dat die man rijk was.
Hij had een mooie jas van bont.
'Ik wil die jas wel', dacht Aldar.
'Ik moet een list bedenken.'
Dus bedacht Aldar een plan.
Hij maakte zijn jas open.
Hij ging rechtop zitten.
Hij floot een vrolijk liedje.
Hij deed net of hij het niet koud had.

Daar kwam de rijke man op zijn paard.
Die man had wel een mooie bontjas.
Maar toch had hij het koud.
Hij bibberde van de kou.

Aldar begon te puffen.
'Pff, wat heb ik het warm', zei hij.
Hij deed net of het zomer was.
'Heb jij het niet koud?' vroeg de man.
'*Jij* hebt het koud', zei Aldar, 'maar *ik* heb het heet.'
'Ik zweet van de hitte.'
'Hitte? Met zo'n jas? Dat kan niet!' zei de man.
'Kijk naar je jas. Er zitten gaten in.
Het is meer gat dan jas.'

‘Dat is juist goed’, zei Aldar.
‘Die gaten zijn heel goed tegen de kou.
Door het ene gat komt de kou naar binnen.
En door het andere gat gaat de kou er weer uit.
En zo blijf ik dus warm.’

‘Die jas moet ik hebben’, dacht de rijke man.
‘Verkoop me je jas’, zei hij tegen Aldar.
‘Nee, hoor,’ zei Aldar, ‘voor geen goud.’
Mijn jas verkoop ik niet.
Zonder mijn jas vries ik dood.’
‘Je hoeft niet dood te vriezen,’ zei de rijke man.
Want jij krijgt dan mijn jas van bont.
Die is ook heel warm.’
Aldar deed net of hij dat niet wilde.
‘Ik verkoop mijn mooie jas niet.’
Maar de man hield vol.
‘Ik geef je mijn jas en een zak geld’, zei de rijke man.
‘Ik hoef geen geld’, zei Aldar.
‘Maar ik weet iets anders.
Geef me jouw paard erbij.
Dan wil ik mijn jas wel ruilen.’

De mannen stapten van hun paard.
Aldar kreeg de jas van bont.
En de rijke man kreeg de jas met gaten.
Aldar kreeg het jonge paard.
En de rijke man kreeg het oude, magere paard.

Aldar deed snel de bontjas aan,
sprong op het paard en reed weg.
Hij had het niet meer koud.
Hij reed van dorp naar dorp.
‘Hoe kom je toch aan die warme jas?’
vroegen de mensen aan Aldar.
‘O, die’, zei Aldar,
‘die heb ik geruild voor mijn jas met gaten.’
Toen vertelde hij het hele verhaal.
De mensen lachten.
En Aldar kreeg een groot glas bier.

Werk in uitvoering

Toen Yolande Hömann, NT2- docente en coördinator voor de alfagroepen aan de Taalschool van het Horizon College te Hoorn, het boek van Folkert Kuiken en Ineke Vedder (2000) over DICTOGLOS had gelezen, inspireerde haar dat nog niet tot het uitproberen van die werkvorm in haar eigen groepen. Pas toen ze in LES 116 het verslag van Anja Bouwmeester las, die dictoglos ook gebruikte in een groep laagopgeleide NT2-leerders, kreeg ze het gevoel dat deze werkvorm ook in haar groepen met succes toegepast moest kunnen worden. Hier volgt het verslag van haar eerste ervaringen.

Dictoglos in de alfa-klas
Ineke van de Craats
Yolande Hömann

Wat is dictoglos?

Dictoglos is een vorm van samenwerkend leren waarbij leerders samen bezig zijn een communicatieve taak uit te voeren. Daarbij wordt vooral hun lexicale en grammaticale kennis van de doeltaal aangesproken. Daarnaast wordt een beroep gedaan op vaardigheden als spelling, stijl en kennis van de wereld.

De werkvorm bestaat eruit dat de docent een tekst voorleest, terwijl de leerders aandachtig luisteren. Als de docent de tekst nogmaals voorleest, mogen de leerders aantekeningen maken. Daarna krijgen ze de opdracht om de tekst te reconstrueren. Dat gebeurt in groepjes van drie tot vier leerlingen. De tekst hoeft niet letterlijk gereproduceerd te worden maar moet wel alle inhoudelijke elementen bevatten die de voorgelezen tekst ook had. De zinnen moeten grammaticaal correct zijn. Het is de bedoeling dat de groepjes in onderling overleg tot een zo goed mogelijke reconstructie komen. Samenwerking leidt daarbij tot een beter product en mondelinge interactie binnen het groepje is noodzakelijk. Volgens Kuiken en Vedder is dictoglos geschikt voor allerlei soorten taalleerders, zowel voor hoger opgeleiden als lager opgeleiden. Het mogen echter geen absolute beginners zijn.

Hoe gaat dictoglos in zijn werk?

De werkwijze, zoals beschreven door Kuiken en Vedder, is in vijf stappen te verdelen.

1. *Voorbereiding*
   De docent zoekt een geschikte tekst die niet te moeilijk mag zijn en aan moet sluiten bij wat de leerders interesseert. De docent geeft informatie over de tekst die hij of zij voor gaat lezen en gaat daarbij in op woorden, constructies of wat anderszins tot problemen kan leiden.

2. *Dictee (= aantekeningen maken)*
   De tekst wordt twee keer voorgelezen in normaal spreektempo. Bij de tweede keer mogen aantekeningen gemaakt worden.

3. *Reconstructie*
   Met behulp van de aantekeningen reconstrueren de leerders samen een tekst die inhoudelijk overeenkomt met het origineel, grammaticaal correct is en een goed lopend geheel vormt en schrijven die op.

4. *Analyse en correctie*
   De leerders vergelijken de tekst die ze samen hebben gereconstrueerd met de oorspronkelijke tekst en verbeteren hun fouten.

5. *Feedback*
   De docent geeft klassikaal of per groepje commentaar en bespreekt de fouten.

De aanleiding

Voor Yolande Hömann kwam de aanleiding om met dictoglos te gaan experimenteren aan het

einde van het schooljaar. Alle cursisten van de Taalschool krijgen dan een brief met mededelingen over de vakantie en het hervatten van de lessen. Voor de alfagroepen is dat een aangepaste brief. ‘Dat moeten ze goed weten en ook goed onthouden’, dacht Yolande, ‘want ieder jaar rijzen er weer problemen omdat de informatie niet goed overkomt of niet goed beklijft. En bovendien, het interesseert hen allemaal.’ Daarmee was de selectie van de tekst gemaakt. Ze maakte de tekst zo dat deze geschikt was voor haar alfagroep (Alfabetiseringsniveau 2). De tekst vindt u in het kader.

Werkwijze met alfa-cursisten

De invulling van stappen zoals Kuiken en Vedder beschreven, is duidelijk gericht op leerders voor wie het lezen en schrijven een geautomatiseerd proces is. De werkwijze zal daarom voor alfa-cursisten enigszins aangepast moeten worden, maar de kern, het uitvoeren van een communicatieve taak, kan gehandhaafd worden. Yolande pakte het als volgt aan.

1. *Voorbereiding*
   In de inleiding vertelde ze de groep dat de school graag wilde dat zij de informatie over de vakantie en het begin van de lessen goed in zich op zouden nemen. Zo goed dat ze die informatie uit hun hoofd zouden kennen en dat die al bijna uit hun hoofd zouden kunnen opschrijven.

2. *Lezen (was: dictee)*
   Nu werd de boodschap niet voorgelezen maar de brief werd uitgedeeld en grondig gelezen (zie het kader rechts). Twee aan twee konden de cursisten de betekenis achterhalen. Die fase duurde een kleine tien minuten.
   Daarna werd klassikaal gecontroleerd of de inhoud begrepen was door vragen te stellen en werd achterhaald wat men moeilijk vond en waar nog uitleg nodig was.

3. *Reconstructie*
   De klas werd nu in groepjes van drie tot vier personen verdeeld. Yolande had de indeling van tevoren goed overdacht. De sterkste cursisten waren verdeeld over de groepjes die met z'n vieren aan een tafel kwamen te zitten. Om het reconstructie-proces wat te vergemakkelijken lag op iedere tafel een ‘placemat’, verdeeld in vieren. Om de beurt schreef ieder een woord, enkele woorden of een zinnetje op de placemat totdat men niets meer wist. De volgende opdracht was om de woorden en zinnetjes uit te knippen en met z'n vieren in onderling overleg op volgorde te leggen. Opgeplakt en wel konden er dan eventueel nog verbindende woorden aan toegevoegd worden.

De laatste les voor de vakantie.

Maandag is de laatste les.
Samen met de andere groep.
De les begint om 1 uur 's middags en duurt tot 2.30 uur.
Dinsdag is er geen les meer.

Na de vakantie begint
Dorien (kinderopvang) op 20-8-2002.
De Nederlandse lessen beginnen op 23-8-2002.
De kinderen hebben 6 weken vakantie.

Prettige vakantie.

Yolande.

De tekst die gelezen en onthouden moest worden.

4. *Analyse en correctie*
   Daarna werd de tekst opnieuw uitgedeeld en kon ieder groepje controleren in hoeverre hun tekst overeenkwam met de oorspronkelijke tekst.

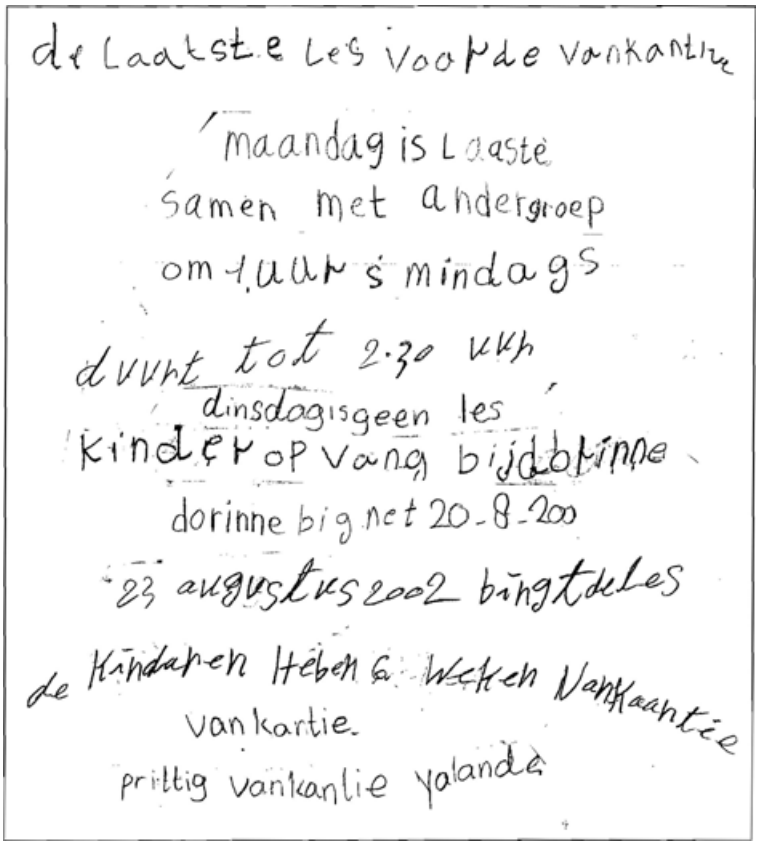
5. *Feedback*
   Voor de hele klas werd nu duidelijk dat één groepje veruit de beste tekst had geleverd (zie volgende baldzijde). Dat oogstte veel bewondering van de anderen. En hoewel niet iedere gereproduceerde tekst de ideale schriftelijke weergave was, bleek

iedere groep perfect in staat de boodschap mondeling te reproduceren.

De werkvorm was een groot succes. Zelden waren de cursisten zo intensief met een taak bezig geweest. Ze dachten zichtbaar en hoorbaar diep na en discussieerden hevig, ook in hun eigen taal. Het was een geweldige training van het verbale geheugen.

Literatuur

Bouwmeester, A. (2002). *De motiverende werking van dictoglos*. In LES 116, p. 11-14.
Kuiken, F. &. I. Vedder (2000). *Dictoglos. Samenwerkend leren in het tweede- en vreemdetaalonderwijs*. Bussum, Coutinho.
Metsu, L. (2001), *Dictoglos. Samenwerkend leren in het tweede- en vreemdetaalonderwijs*. In LES 109, p. 27.


de laatste les voor de vankantie
maandag is laaste
samen met andergroep
om 1 uur s mindags
duurt tot 2.30 uur
dinsdag is geen les
kinder op vang bij dorinne
dorinne big net 20-8-200
23 augustus 2002 bingt de les
de kindaren heben 6 weken vankaantie
vankartie.
prittig vankantie yolanda

Signalement

Alfabetisme in het Nederland van de 19e eeuw

O.W.A. Boonstra (1993). *De waardij van eene vroege opleiding. Een onderzoek naar de implicaties van het alfabetisme op het leven van inwoners van Eindhoven en omliggende gemeenten*, *1800-1920*. Proefschrift Landbouwuniversiteit Wageningen. Uitgever: Afdeling Agrarische geschiedenis, Landbouwuniversiteit.

Korte inhoud*)

In deze studie wordt onderzoek gedaan naar de manier waarop geletterden en ongeletterden in staat waren om te gaan met het moderniseringsproces dat in de tweede helft van de vorige eeuw in Nederland plaats vond. Uitgaande van de veronderstelling dat mensen die hebben leren lezen en schrijven beter opgewassen zijn tegen de eisen van de moderne tijd en meer genegen zijn daarmee mee te gaan, kan men zich afvragen of geletterden meer tekenen van modern gedrag zullen vertonen dan ongeletterden. Het onderzoek is gericht op de streek rond Eindhoven. De keuze is op deze streek gevallen omdat Eindhoven in die tijd van een kleine handelsstad in een industriestad begon te veranderen, terwijl het aantal analfabeten groot bleef. Hoewel geletterden en ongeletterden dezelfde veranderingen in de maatschappij meemaakten, voelden ongeletterden zich veel meer gedwongen een ander beroep te kiezen, terwijl geletterden dat uit vrije wil deden. Ook bleken geletterden veel meer bereid over een lange afstand te verhuizen om een nieuwe baan te vinden. Geletterden, tenslotte, manifesteerden meer tekenen van modern demografisch gedrag dan analfabeten. Derhalve kan geconcludeerd worden dat alfabetisme het middel was dat leidde naar modern gedrag in een moderniserende maatschappij.

Anekdote

Tot zover de korte inhoud. Voor wie geïnteresseerd is in de achtergronden van analfabetisme en de enorme stimulans die volwassenen ervaren doordat ze de kunst van het lezen en schrijven machtig worden, biedt dit boek veel interessant leesmateriaal, ook al is het een verslag van een onderzoek naar een periode die allang achter ons ligt. Tussen de tabellen en grafieken door staan anekdotes over bewoners van de streek rond Eindhoven. Een van die verhalen, van een zekere Pieter Arkenbout, wil ik u niet onthouden. In zijn autobiografie vertelt hij hoe hij als soldaat in 1837 in een kazerne in Bergen op Zoom gelegerd was. Toen hij aan een brief aan zijn ouders bezig was, voelde hij hoe iemand achter zijn rug meekeek. Pieter schrijft in zijn eigen woorden:

‘*Toen ik daarmede bezig was*, *hinderde het mij zeer dat een oudere soldaat*, *onafgebroken achter mij daarna stond te kijken*, *net zoo lang tot ik eene bladzijde geschreven had*, *en bij het omvouwen hem aankeek*, *waarop de man met tranen in*

*) gebaseerd op het abstract van Boonstra.

de oogen zeide "ik zou er mijn pink wel voor willen missen wanneer ik dat ook zoo kon" dit gezegde veranderde terstond mijn gemoedstoestand, en was ik eerst met haat tegen hem vervuld om zijn vrijpostigheid; nu gevoelde ik medelijden met hem, wat nog toenam, toen hij mij mededeelde niet alleen niet te kunnen lezen, maar zelfs geen enkele letter te kennen, maar het nog zoo gaarne zou leeren'.

Pieter leerde de oudere soldaat lezen en schrijven in ruil voor het poetsen van zijn patroontas en bajonetschede. Na de diensttijd ging ieder zijns weegs. 25 Jaar later ontmoette Pieter Arkenbout bij toeval iemand die uit hetzelfde dorp kwam als de oudere soldaat uit zijn diensttijd. Hij vroeg hem of hij zijn oude makker kende. En inderdaad hij kende hem wel, het hele dorp kende hem trouwens want de man was kort nadat hij uit dienst kwam veldwachter en bode bij de gemeente geworden. Hij herinnerde zich die benoeming nog als de dag van gisteren. Hij had namelijk zelf in de sollicitatiecommissie gezeten en toen de brief van de latere veldwachter binnenkwam, had niemand geloofd dat hij de brief zelf geschreven had. Iedereen wist immers dat hij nooit naar school was geweest. De commissie besloot de man het zelf te vragen. Dus werd hij van zijn werk gehaald om voor de commissie te laten zien dat hij kon lezen en schrijven. Hij werd met algemene stemmen benoemd.

In de multimedia-hoek

Hot Potatoes
Henny Jellema

De naam *Hot Potatoes* doet eerder aan een kookprogramma denken dan aan algemeen onderwijsmateriaal. Toch is dat laatste het geval. De volledige naam is *Hot Potatoes*, *halfbaked software*. En daarmee wordt bedoeld dat het om iets gaat dat voorgebakken is, maar nog niet af. *Hot Potatoes* bestaat uit zes raamprogramma's die de leerkracht kan invullen met wat hij maar wil.

Wat is Hot Potatoes?

Leerkrachten die zelf graag materiaal maken, doen dat vaak met een programma tekstverwerken. Ze maken een les, printen hem uit, kopiëren hem en delen hem uit. *Hot Potatoes* is een programma om zelfbedachte en zelfgemaakte lessen als computerprogramma te presenteren. De leerling krijgt dus de invulles niet op papier maar op de computer voor zich, typt de antwoorden in - én dat is het grote verschil - krijgt dan meteen van de computer te ‘horen’ (dat wil zeggen, hij leest het) wat het resultaat is. De leerkracht heeft van te voren de feedback in goed/fout-vorm zelf ingevoerd.

Wie de homepage van *Hot Potatoes* aanklikt, heeft de mogelijkheid kleine stukjes oefeningen te proberen. Wie meer wil, moet zich laten registreren. De aanwijzingen op de website zijn weliswaar in het Engels, maar zeer duidelijk. Het enige waar verwarring over kan ontstaan, is de nadrukkelijke mededeling dat *Hot Potatoes* geen free-ware is. Dat betekent echter geenszins dat er eerst betaald moet worden. Het programma is geheel gratis, inclusief onbeperkte ondersteuning bij problemen. Dat free-ware slaat op commerciële doeleinden. Wie oefeningen met *Hot Potatoes* gemaakt heeft, mag ze wel verspreiden maar er geen geld voor vragen. De bedenkers van *Hot Potatoes* zien ze graag op Internet. Hun idee is dat iedereen ervan leert. Je mag geen reclame toelaten op een site waar je *Hot-Potatoe*-werk hebt gezet. Wie dat toch wil, moet een commerciële licentie aanvragen voor 150 Canadese dollars.

De kracht van *Hot Potatoes* zit 'm in het feit dat het te maken materiaal direct kan aansluiten bij de behoefte van de docent. Het is lesmateriaal zoals het al sinds jaar en dag met plakken en knippen wordt gemaakt, vroeger met de pen, later met de stencilmachine, het kopieerapparaat en de tekstverwerker op de pc. Veel docenten hebben behoefte aan eigen lesjes naast hun basismethoden. Daarvoor is *Hot Potatoes* uitstekend bruikbaar.

Hot Potatoes is dan ook praktisch van aard. Er is geen sprake van een onderwijskundige of didactische doorbraak. Zelf sluit ik met *Hot Potatoes* aan op wat met het werken met reguliere methodes nog niet goed ging of nog meer oefening nodig heeft.

Voordelen

De praktische voordelen ten opzichte van papier zijn dat eenmaal gemaakte lessen niet meer gekopieerd hoeven te worden, de leerling onmiddellijke feedback krijgt en dus zelfstandig en individueel kan doorwerken en de docent niet steeds hoeft na te kijken. Wat dat laatste betreft: de docent moet wel een ‘papieren administratie’ van de vorderingen bijhouden, want het gratis programma registreert geen resultaten. De oefeningen moeten ook niet te groot zijn, want een halverwege afgebroken oefening wordt evenmin geregistreerd.

Gegevens

Men kan het programma gratis downloaden van Internet. Het is ook mogelijk om een licentie (vanaf Canadese $ 100,-) te kopen. Dan registreert het programma wel resultaten.

Het programma bestaat uit 6 oefenvormen:

1. **Basisvorm: JBC Multiple choice vragen**
2. **Basisvorm: JCIose Invuloefeningen**
3. **Basisvorm: JQuiz Korte vragen**
4. **Basisvorm: JCross Kruiswoordpuzzels**
5. **Basisvorm: JMatch Sleepvragen**

Er is een Yahoo-discussiegroep, waar regelmatig een paar Nederlandse namen te vinden zijn. Daar dropt iedereen zijn problemen en ongemakken. Anderen reageren daar doorgaans op met hoe zij het probleem hebben aangepakt, wat zeer stimulerend is. Martin Holmes, de bedenker van dit alles, reageert eindeloos geduldig op iedere inbreng: http://groups.yahoo.com/group/hotpotatoesusers/

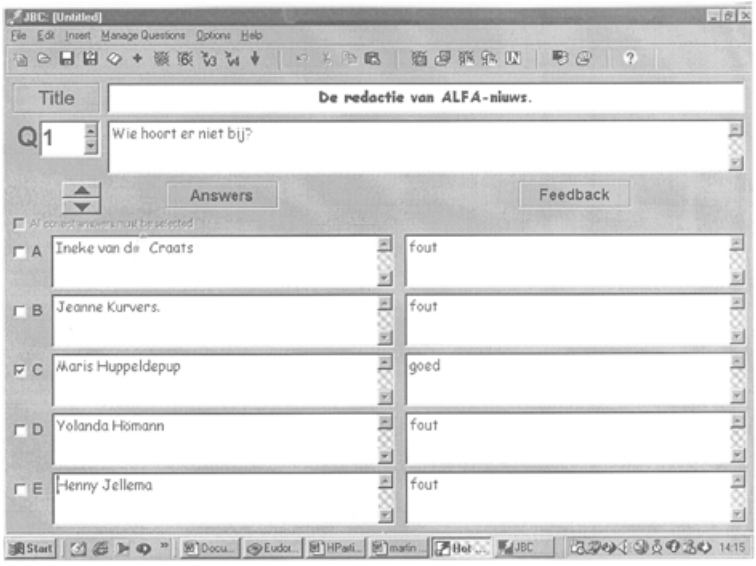
Voor meer informatie, registratie:
http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/

Voor Nederlandse uitleg:
http://www.projectx.yucom.be/hot_potatoes_introductie.htm
http://users.pandora.be/henk.verdru/hotpot/contents.htm

Wie nog meer wil weten, kan het ook bij mij proberen:
hennyjellema@planet.nl of
hennyjellema@netscape.net.

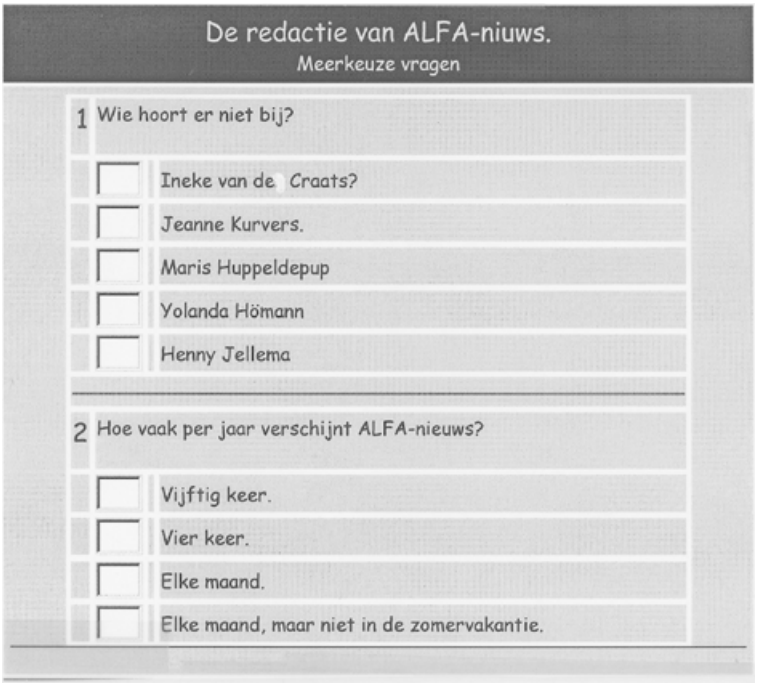
Hoe gaat Hot Potatoes nu in z'n werk?

Eerst een voorbeeld van een meerkeuzeoefening. De leerkracht typt een tekst in de grijze ‘dialoogbox’. Alles is er, men hoeft alleen maar tekst (of desgewenst plaatjes, sommen, geluid en/of film) in te voeren.



Voorbeeld van gegevens die door de docent ingevoerd kunnen worden bij een meerkeuze-oefening

Na het invoeren klikt men op een van de blauwe zeemanswieltjes bovenaan en de rest volgt vanzelf. De leerlingpagina is dan klaar. De leerkracht kan dit op een floppy zetten en in de klas de flop in een computer drukken. Gebruik makend van de applicatie op de vorige pagina krijgt de leerling onderstaand schermbeeld te zien. De leerling moet het juiste antwoord aantikken en kan met de controleknop (niet zichtbaar op deze illustratie) onmiddellijke feedback krijgen.



Voorbeeld van het schermbeeld dat de leerling voor zich krijgt.

Een toepassing die ik zelf in mijn groep (moeilijk lerenden in isk en gevorderde analfabeten) gebruik, is dat ik de leerlingen steeds de goede combinaties laat zoeken tussen plaatjes en bijbehorende woorden, die ze al in ‘papieren lesmateriaal’ zijn tegengekomen. Dat kan een plaatje zijn waar een woord bij gezocht moet worden, maar ook twee plaatjes bij twee woorden, drie plaatjes bij drie woorden, bijvoorbeeld: bij drie plaatjes die tezamen op het scherm verschijnen, moet het drietal knippen-vouwen-plakken gezocht worden. Het doel van zo'n oefening is om moeilijke lerenden, die vaak moeite hebben om dezelfde dingen in een andere situatie toe te passen, nog eens op een andere manier te laten oefenen.

Andere oefentypes

Behalve multiple choice-vragen biedt *Hot Potatoes* nog vier andere oefentypen, onder andere het Matchen. De applicatie Matchen is er om woorden, zinnen, tekeningen, geluid of korte teksten bij elkaar te zoeken. De eenvoudigste toepassing voor NT2-leerders is om tegenstellingen te combineren, maar er zijn ook andere moge-lijkheden. Voor alle oefentypes geldt dat dit een manier is om woorden in te slijpen die al eerder aangeboden zijn en waarvan de betekenis al duidelijk gemaakt is.

Gevonden voorwerp

Voor Henny

Aan het begin
van de vakantie
is ons redactielid
Henny Jellema
in het buitenland
met haar fiets
ten val gekomen.
De gevolgen
waren ernstig,
maar ze herstelt
gelukkig snel.
Ze heeft nog wel
een kaakoperatie
voor de boeg om
weer gewoon
te kunnen eten.

Omdat praten
moeilijk voor haar is
maar schrijven niet,
vindt u toch
haar bijdrage.
in dit nummer.

We willen Henny
graag spoedig
en volledig herstel
toewensen.

Henny's leerlingen
hebben haar
brieven met
bloementekeningen
gestuurd.

Een van die brieven
mag u in
dit bijzondere geval
meelezen.

Dat is een bloemen.
Mevrouw u weet wel
dat ik kan niet goed tekenen
ik mis jou wel.
ik hoor gehoord wat met jou.
gebeurt is.
het kost mij geloven ik wou
jij zien met mijn ogen.
voor mij u zorg altijd in mij
gedacht blijft.
Als (vandaag) vrandag ik kan geld
praat, leren ik een is dank zij jou.
en wereld snel beter.
groeten.
Van Domingos.

nummer 4 - 2002

Van de redactie

Adreswijzigingen

Dit is het laatste nummer van Alfa-nieuws dat u in deze oude vertrouwde vorm nog zal bereiken. Zoals we in het vorige nummer al vermeldden, gaat uitgeverij Coutinho met ingang van januari 2003 Alfa-nieuws uitgeven. Alfa-nieuws zal er dan wat anders uit gaan zien. Hoe precies is voor ons allen nog een verrassing.

Met ingang van 1 januari kunt u bij Coutinho terecht voor adreswijzigingen, bestellingen en advertenties. Adreswijzigingen bij voorkeur schriftelijk doorgeven aan (per e-mail of fax, of gewoon per post):

Coutinho BV
Postbus 333
1400 AH Bussum,
tel 035-694 9991
fax: 035-694 7165
e-mail:info@coutinho.nl

Werk in uitvoering

Veel vrouwen zetten zichzelf niet zo gauw boven aan hun prioriteitenlijstje als het gaat om educatie. Dat geldt zeker ook voor analfabete en laagopgeleide allochtone vrouwen. De kinderen komen eerst en voor veel moeders betekent dat: niet naar les, maar thuis blijven voor de kinderen. Totdat ze, soms pas veel later, erachter komen dat ze de socialisatie van hun kinderen misschien wel beter kunnen dienen door ook aan hun eigen ontwikkeling te werken. Hieronder volgen een paar beschrijvingen van projecten en activiteiten, die doelbewust aansluiten bij die dubbele socialisatie en het onderwijs aan de vrouwen uitdrukkelijk in de context plaatsen van het onderwijs aan hun kinderen, zowel inhoudelijk (de inhoud van de lessen) als geografisch (het onderwijs vindt plaats op de school van hun kinderen). Dat zijn het Brugproject in Gouda (Jacqueline Veth) en de PAM-projecten in Vlaanderen (Inge Schuurmans). Ook de taalstage van Mina, die Ellen van de Craats beschrijft, kan in dat kader geplaatst worden.

Redactie

‘Mijn hoofd is open’
Een cursus Ouderparticipatie voor analfabete Marokkaanse vrouwen in Gouda.

Jacqueline Veth
ID College - Gouda

Sinds 1999 wordt in Gouda ouderparticipatie gecombineerd met taallessen: het ‘Brugproject’. Deze lessen worden gegeven aan analfabete Marokkaanse vrouwen. De vrouwen van een zelfde lesgroep hebben kinderen op hoogstens twee à drie basisscholen. Ze krijgen gedurende twee jaar, drie dagdelen per week les, waarvan één dagdeel met een tolk. Tijdens dat dagdeel worden allerlei zaken aangaande de scholen en het omgaan met kinderen uitgebreid besproken. De andere twee dagdelen wordt Nederlands gegeven: spreken, luisteren, lezen en schrijven. De woordenschat en dialogen bij het spreken hebben veelal te maken met de onderwerpen die bij de ouderparticipatie aan bod komen.

De Goudse situatie

In Gouda wonen relatief veel Marokkanen. Een groot aantal van hen, met name de vrouwen, zijn laag of niet geschoold. De meeste van deze vrouwen zijn in het kader van gezinsvorming uit Marokko naar Nederland gekomen. In eigen land zijn zij meestal niet naar school geweest. Ook in Nederland gingen (mochten) de meeste niet naar school. Een aantal volgde wat taallessen bij een buurthuis. Hun voornaamste taak is het huishouden doen en de kinderen, die al gauw kwamen, verzorgen en opvoeden.

De Marokkaanse kinderen

Het lage opleidingsniveau van de ouders lijkt een weerslag te hebben op de leerprestaties en het functioneren van de Marokkaanse kinderen op de basisschool. Het blijkt dat een kind dat thuis een klankbord vindt voor de belevenissen op school, beter presteert op school. Laag of niet geschoolde Marokkaanse ouders zijn niet of

nauwelijks op de hoogte van wat scholing voor het kind inhoudt en hoe dit (in Nederland) in z'n werk gaat en wat van de ouders ten aanzien van de school verwacht wordt. Marokkaanse ouders en met name de moeders, die vaak elke dag hun kind naar school brengen en weer ophalen, zouden meer bij de school betrokken moeten worden.

Het Brugproject

De genoemde vrouwen weten weinig of niets over de basisschool van het kind en voelen zich buitenstaanders. Ze durven nauwelijks de klas van het kind in te komen en iets aan de juffrouw te vragen. Brieven en briefjes van school kunnen ze niet lezen, de informatie ontgaat hen volledig. Een cursus ouderparticipatie kan een brug slaan tussen school en thuis.

Zo ontstond het idee voor het Brugproject: ouderparticipatie en taallessen voor Marokkaanse analfabete moeders met kinderen op twee à drie basisscholen in dezelfde wijk, in combinatie met Nederlands leren.

Door het gezamenlijk volgen van een cursus in de wijk, komen de vrouwen ook met elkaar in contact en breken zo uit het isolement van het huishouden.

De werving

Tijdens de voorlichtingscampagne wordt gebruik gemaakt van alle mogelijke kanalen om vrouwen bij de cursus te betrekken: lijsten met namen van potentiële cursisten vanuit de basisscholen, Marokkaanse contactpersonen (moeders met kinderen op diezelfde basisscholen die wel scholing genoten hebben), wijkgezondheidsconsulenten, contacten met (oud-) cursisten van de Taalschool enz.

Op het schoolplein ‘onder de boom’ worden vrouwen persoonlijk in hun eigen taal aangesproken en aangemoedigd deel te nemen aan de cursus. Soms wordt een huisbezoek afgelegd om de man over te halen zijn vrouw deel te laten nemen.

> Ahmed (man van Fatima):
> ‘Ja als het goed is voor mijn kinderen en dicht bij huis, dan moet mijn vrouw naar school.’

Zo worden ook die vrouwen bereikt die tot dan toe niet of nauwelijks buiten de deur kwamen. Bij alles wordt gewezen op het belang voor de kinderen. Er wordt ook steeds duidelijker aangegeven dat er Nederlands geleerd zal worden in dienst van ouderparticipatie.

Praten met de juf of meester

Naam kind outhaman groep 1/2c

Naam juf of meester Welenwilma

Kan ik helpen op school? ja / nee

Zo ja, waarmee kan ik helpen?

IK doe mee aan Kerstmus eten

Het huiswerk van Sharazad

Kinderboekenweek

1. Wat is het thema van de kinderboekenweek?

Aye aye kapitein

2. Wanneer is het kinderboekenweek?

Donderdag oktober

Ga samen met je kind op school kijken.

3. Wat doen ze op school met kinderboekenweek?

project knutselen

Ga samen met je kind naar de bibliotheek of boekenbus.

4. Zoek een boek uit voor je kind.
Wat is de titel?

titanic

5. Lees of bekijk het boek samen met je kind.
Breng het boek mee naar de les.

Huiswerk van Hakima

De lessen

Doel van de lessen is kennis verwerven over de basisschool enerzijds en het omgaan met de kinderen anderzijds. Bijvoorbeeld: opbellen naar school om het kind af te melden, een praatje maken met de leerkracht, het rapport van het kind kunnen lezen, een spelletje dat je thuis met het kind kunt doen. Voor veel van deze vaardigheden is het van direct belang om beter Nederlands te leren.

> Najat:
> 'Eerst kende ik de juf niet. Ik weet nu de naam van de juf. Ik ga praten met de juf.'

Over het geheel wordt gewerkt aan een veranderende houding ten opzichte van het kind en de basisschool. Dit vraagt veel inleving in de situatie van de vrouwen en vandaar uit begeleiding bij het nemen van kleine stapjes, toegespitst op de situatie van de vrouwen en hun kinderen op de betrokken basisscholen.

De tolk

Moeilijker onderwerpen zoals de schoolorganisatie, de inhoud van de vakken, het hoe en wat van helpen op school, spelen en leren, taalontwikkeling en tweetaligheid, lichamelijke en geestelijke gezondheid en het opvoeden van de kinderen komen beter tot hun recht wanneer er in de eigen taal gesproken wordt. Er wordt dan ook een dagdeel per week gebruik gemaakt van een tolk die zowel Marokkaans Arabisch als

Berbers spreekt. Met de tolk worden alle brieven en briefjes van de basisschool doorgenomen. Vrouwen worden

gestimuleerd, daar waar mogelijk, bij activiteiten te gaan kijken of te helpen. Ook gaat de groep gezamenlijk naar de basisschool om in de klassen te kijken, om het suikerfeest te vieren, om te helpen bij een knutselcircuit, om te kijken naar een (project)tentoonstelling en dergelijke. De tolk heeft meestal kinderen op dezelfde basisschool als een aantal vrouwen in de lesgroep en kent als zodanig de basisschool ook van binnenuit.

Nederlands leren

Bij de start van de cursus geven de vrouwen aan graag Nederlands te willen leren. Hun kinderen kunnen Nederlands spreken, lezen en schrijven. Vaak schamen die kinderen zich voor hun moeder, die dat niet kan. De oudere kinderen willen bijvoorbeeld niet dat hun analfabete moeder de school inkomt.

> Mouhed (10 jaar):
> 'Mijn mama kan niet praten. Ze mag niet in mijn klas komen.'

Mede hierdoor is het Nederlands leren vaak de grootste drijfveer om de cursus te gaan volgen. Het belang van ouderparticipatie zien de vrouwen niet direct. Het Nederlands leren gaat langzaam. De nadruk ligt op het leren spreken. Dit geeft, vooral wanneer een vrouw durft te praten, vlugger resultaat dan lezen en schrijven. Er wordt bij het leren spreken veel aandacht besteed aan woordenschat en dialoogjes die de basisschool betreffen. De vrouwen moeten regelmatig kleine opdrachten in de basisschool uitvoeren en worden daarbij

praat met je kind:
weet je kind het niet: ga op school kijken!!!

Rabia.

Wat doe je het liefst op school?
tekenen

Welk boek leest de juf op school voor?
juf leest: over de kapitein: en de meester: kruimeltje

uitgenodigd het geleerde in praktijk te brengen.

De cursusduur

Na verloop van een aantal maanden vinden de vrouwen het prettig om op de hoogte gehouden te worden van de activiteiten op school en een beetje te weten wat de kinderen op school leren. Ze durven voorzichtig in de klas van het kind te gaan kijken en gedag te zeggen tegen de juf of de meester. De kinderen vinden het vaak fantastisch dat hun moeder nu meer weet van wat er op school gedaan wordt. Moeder stijgt in hun achting. Na één schooljaar zijn alle mogelijke activiteiten door het schooljaar heen een keer aan bod geweest. Om zaken te laten beklijven en een verandering van

houding van de moeder ten aanzien van de basisschool en het kind te bewerkstelligen is een langere tijd nodig. Besloten werd daarom tot een tweejarig traject.

> Na anderhalf jaar Brugproject komt Yamina glunderend vertellen dat ze met de kleuterklas van haar zoontje meegaat op bezoek aan de bibliotheek. later hoor ik van de juf dat ze te laat was maar toch uit zichzelf naar de bibliotheek is gekomen.

In het tweede schooljaar worden de schoolse zaken en het omgaan met kinderen thuis herhaald, uitgebreid en verdiept. Nederlands spreken gaat nu beter en de vrouwen durven meer: ze gaan vaker praten met de leerkracht en willen helpen op school in de groep van het kind. Ze voelen zich eindelijk geen buitenstaanders meer!

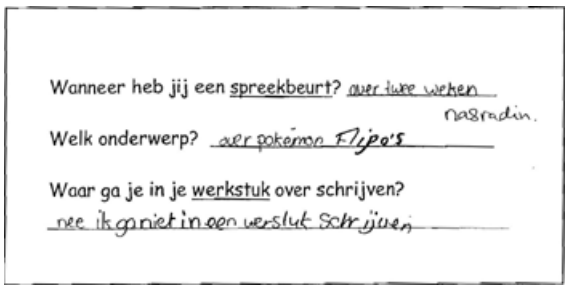
Doorstroom naar gewone taalgroep

Nederlands leren gaat langzaam met slechts twee dagdelen per week. De meeste vrouwen willen graag nog meer en beter Nederlands leren. Het streven is dan ook om de vrouwen na twee jaar verder Nederlands te laten leren in ‘gewone’ taalgroepen (drie dagdelen per week) in de wijk. In de eerste wijk, waar in 1999 begonnen werd, is dit gelukt. Er is daar nu een vrouwentaalschool met ‘gewone’ taalles-groepen op vier verschillende niveau's en met lesgroepen waar ouderparticipatie het centrale thema is. Na afloop van de ouderparticipatiegroep kunnen vrouwen zo doorstromen naar een ‘gewone’ taalgroep op eigen niveau. In de tweede wijk lopen de eerste ouderparticipatiegroepen dit schooljaar af en is er hoop dat ook hier ‘gewone’ taallesgroepen gerealiseerd kunnen worden.

> Zoulikha zegt het aan het einde van de cursus als volgt:
> ‘Mijn hoofd is opengegaan.’ En dit wordt volmondig beaamd door haar medecursisten.

Tot slot

De combinatie van ouderparticipatie en taalleren is een goede manier om analfabete vrouwen bij het onderwijs van de kinderen te betrekken. De vrouwen komen uit hun isolement, ontdekken dat ook zij belangrijk zijn bij het omgaan met en het opvoeden van de kinderen en dat in de lesgroep andere vrouwen


Wanneer heb jij een spreekbeurt? over twee weken
nasradin.
Welk onderwerp? over pokémon Fijpo's
Waar ga je in je werkstuk over schrijven?
nee ik ga niet in een werkstuk schrijven

Huiswerk van Rabia

met dezelfde soort problemen geconfronteerd worden als zij.

De kinderen waarderen het dat hun moeder nu meer af weet en begrijpt van wat ze op school doen. Moeder en kind kunnen nu samen over school praten. Stralende reactie van de vrouwen op de vraag wat ze geleerd hebben bij het Brugproject: ‘Ik weet nu van school. Kan praten met kind.’ De kinderen vinden het nu fijn als hun moeder, die nu wat beter Nederlands praat, net als veel andere moeders ook wel eens op school meehelpt.

De leerkrachten geven aan dat de allochtone moeders nu de school inkomen en contacten met hen durven en kunnen leggen. Nederlands leren en met name Nederlands leren spreken is duidelijk een voorwaarde om ouderparticipatie vorm te kunnen geven.

Literatuur

Jacqueline Veth, Ineke Offermans, Hanny Kuijpers en Bastienne Tholen (1999-2000) *'Dicht bij huis.' Het Brugproject. Verslag van een ouderparticipatieproject voor Oudkomers in Gouda*. Uitgave CINOP.

Jacqueline Veth en Hanny Kuijpers (2001). *'Mijn hoofd is open.' Het Brugproject. Verslag van een tweejarig ouderparticipatie-project voor Oudkomers in Gouda* 1999-2001. Uitgave ID College afdeling Taalschool Gouda.

Spelletjes doen met je kind
Jacqueline Veth ID College - Gouda

Samen iets doen met je kind wordt vanuit het Brugproject (Ouderparticipatieproject in Gouda, zie boven) gestimuleerd. Er worden liedjes geleerd, verhalen verteld, prentenboeken besproken, plak-, knip- en knutsel-ideeën aangereikt, maar ook worden er eenvoudige spelletjes aangeleerd.

Bij het aanleren van spelletjes is het met name van belang nadruk te leggen op het om de beurt spelen. Vrouwen die geen of weinig spelletjes hebben gespeeld, hebben hier veel moeite mee. Door het samen of in kleine groepjes te spelen worden de bij het spel horende regels duidelijk.

Voorbeelden van enkele redelijk gemakkelijk te leren spelletjes zijn:

- memory (ook in de les te gebruiken om woorden aan te leren)
- domino
- kleurentorentjes
- mikado
- ganzenbord (een goede lezer is nodig om te lezen wat er op bij bepaalde nummers gebeuren moet)
- mens erger je niet.

De genoemde spelen zijn ook niet al te duur in aanschaf.

Daarnaast worden er allerlei taal-spelletjes gedaan, die de vrouwen ook thuis met de kinderen kunnen doen. Het is van belang deze spelletjes in de verschillende lessen een aantal malen te herhalen en daarbij steeds aan te geven dat het spelletje ook thuis met hun kinderen gespeeld kan worden.

Voorbeelden van taalspelletjes:

- Iets verstoppen en helpen zoeken door ‘warm’ of ‘koud’ te zeggen.
- Ik ga op reis en neem mee.....
  (variaties:
  ik ga naar de markt en ik koop.....;
  ik ga naar de kinderboerderij en ik zie.....)
- Woorden verzinnen die met een bepaalde letter beginnen.
- Een dier of persoon in gedachte nemen; de anderen mogen om de beurt (!) vragen stellen om erachter te komen wie of wat je in gedachte hebt.

Het Afrikaans steentjesspel

Een eenvoudig spel voor 2 spelers; leuk voor jong en oud.

In het zand (of op een A-4tje) teken je een spiraal met 5 kringen, zoals hier afgebeeld.
Zoek 3 steentjes en leg deze op de X-jes.
Spelers zitten tegenover elkaar in de lengte van het speelveld elk bij een buitenste X-je. De oudste speler pakt het steentje uit het midden. Deze stopt dit steentje ongezien, of in de linker-, of in de rechterhand. De andere speler moet raden in welke hand het steentje zit. Raad deze het goed dan mag zijn of haar buitenste steentje één kring opschuiven. Wordt er fout geraden, dan mag de oudste speler zijn of haar steentje één kring opschuiven. De oudste speler verstopt weer het steentje in één van beide handen. En de jongste speler raadt opnieuw. Dit gaat door tot één van beide spelers de binnenste kring bereikt heeft. Deze speler heeft gewonnen.
Het spel kan nogmaals gespeeld worden. De oudste speler mag nu raden terwijl de jongste het steentje steeds ongezien in één van beide handen stopt.

Uit het veld

Niet zomaar een juf....
Taalstages in de praktijk
Ellen van de Craats
Mondriaan Stadscollege - Den Haag

'Dag juf Mina, tot morgen'
'Nee, niet tot morgen, tot volgende week'

Juf Mina staat handen te schudden bij de deur van groep 1a van basisschool De Zuidwester. Ze is niet zomaar een juf, al weten de kinderen dat waarschijnlijk niet. Ze zit zelf nog op school in een analfabetengroep bij het Mondriaan Stadscollege in Den Haag. Zij loopt nu 1 maal per week stage, geen gewone stage, maar taalstage. Dat betekent dat ze bovenop de vier dagdelen dat ze zelf naar school gaat nog één dagdeel buiten de school Nederlands leert.

Ze heeft zelf nagedacht over de plek waar ze dat zou willen doen. Met kinderen werken leek haar wel wat en ik heb als taalstagebegeleidster deze plek voor haar gevonden, een basisschool tegenover haar eigen school en vlakbij haar huis. Een school ook waar veel vrouwen van onze school hun kinderen hebben. Mina oogst bewondering van medecursisten als die zien hoe ze als een echte juf met de kinderen omgaat. Ze is nu zes keer geweest en de school is heel tevreden over haar. Ze voert zelfstandig taken uit, zoals een prentenboek bekijken met twee kinderen (waarbij ze zelf een heleboel woorden leert), plakken en knippen met een groepje, puzzelen enz. Denk niet dat ze al in het hoogste taalniveau zit op onze school, want ze zit op niveau 0,5 met haar mondelinge vaardigheden.[1] Ze loopt te stralen als mijn NT2-collega's aan haar vragen hoe het nu gaat met de stage.[2]

Dat de collega's aandacht hebben voor de taalstagiaires, werkt heel motiverend. Af en toe mogen de stagiaires in de lessen over hun ervaringen op het werk vertellen. Ik vraag ook wel hulp bij het oefenen van gesprekken. Het blijkt dat het voeren van een kennismakingsgesprek op de stageplek verre van eenvoudig is voor onze cursisten. Behalve de taal blijkt ook de houding van groot belang: passief of actief, aankijken of niet, antwoorden met meer dan alleen 'ja', bij het afscheid 'doei' of 'dag', wanneer een hand geven etc.

De stage van A tot Z

Ik geef voorlichting in de klassen over de mogelijkheid om een taalstage te doen. De stage houdt in: één dagdeel per week gedurende twaalf weken op een Nederlandstalige werkplek meedraaien om zo je Nederlands te verbeteren. Wie zich aanmeldt krijgt een intakegesprek. Hij of zij (tot nu toe heb ik alleen zij's) geeft een voorkeur aan

1 Het niveau van de stagiaires is laag bij ons: van 0,5- 1,5. De meesten zitten eerder aan de lage dan aan de hoge kant. Daarom hebben ze die extra oefening ook zo nodig.
2 Ellen van de Craats is NT2-docent en stagebegeleidster.

voor een werkplek. Dat kan van alles zijn: horeca, verzorging, tuinen, scholen, buurthuizen, crèches, etc. Ik ga rondbellen voor een plek, liefst in de buurt, want er zijn meestal kinderen die op tijd opgehaald moeten worden van school. Als ik de plek gevonden heb, volgt een kennismakingsgesprek, waarbij een over-

eenkomst getekend wordt. Hierin staan afspraken over het werk en de werktijden. Er is altijd een begeleider op de werkplek, waar de stagiaire op terug kan vallen. De stagiaire houdt net als op school haar presentie bij. Opdrachten om nieuwe woorden of zinnen op te schrijven zijn voor de analfabeten meestal nog te moeilijk. Na zes weken houd ik een tussenevaluatie met de cursiste op onze school om te kijken hoe het gaat. Ik bel ook met de begeleider op de werkplek. Ik vraag de cursiste om foto's te nemen op de werkplek, die ze bij haar eindpresentatie kan laten zien. Na twaalf weken houden we op de werkplek een eindgesprek, waarbij de cursiste een certificaat krijgt. Het is de bedoeling dat ze in haar lesgroep na afloop van de stage over haar ervaringen vertelt

Stageplaatsen zoeken

Het is allerminst altijd gemakkelijk om taalstageplaatsen te vinden. Voor sommige cursisten ben ik weken bezig, voor anderen lukt het binnen een week. Voor de meesten ben ik wel langer bezig. Het aantal benodigde telefoontjes is legio. Als je de plek eenmaal gevonden hebt, heb je nog niet altijd de juiste persoon gevonden en kost dat ook nog wat heen en weer gebel. Maar zoals gezegd, soms is het de eerste keer prijs (zoals bij Mina). Ik heb nu (10 november) vanaf september tien cursisten geplaatst. De meesten zijn NT2-ers, maar voor het spreken maakt het natuurlijk niets uit (ANT2 of NT2), alleen voor de opdrachten die ze van mij meekrijgen. Ik heb tot en met december 0,4 fte voor deze klus. Marjolein van der Loop en Ineke Helmholt werken al bijna twee jaar met taalstages voor laagopgeleiden. Zij hebben formulieren aangepast voor analfabete cursisten.

Literatuur

Marjolein van der Loop en Ineke Helmholt: *Taalstages*. Mondriaan Stadscollege, Den Haag.
e-mail: m.vd.loop@mon3aan.nl

Werk in uitvoering

Langzaam maar zeker, maar zeker langzaam
Nederlandse les aan analfabete vrouwen in Antwerpen

projekt alfabetisering migrantenmoeders
Inge Schuurmans
Karel de Grote Hogeschool - Antwerpen

In Antwerpen is PAM al sinds 1990 een begrip. De afkorting PAM staat voor Project Alfabetisering Migrantenmoeders. Inmiddels is PAM in heel Vlaanderen bekend en wordt er ook een aanbod voorzien voor laaggeschoolde gealfabetiseerde vrouwen. Ook zijn de cursisten (nog) niet allemaal moeder. Wat begon als een project in de wijk ‘Stuivenberg’ in Antwerpen is uitgegroeid tot een volledige opleiding in drie Antwerpse ‘probleemwijken’. Inge Schuurmans schetst de achtergronden en sprak met Patricia Wildiers, een van de coördinatoren van PAM.

Een stukje geschiedenis

Zo'n vijftien jaar geleden werden de lagere en secundaire scholen in Antwerpen steeds meer geconfronteerd met een groeiend aantal migrantenkinderen. Kinderen voor wie het Nederlands vaak niet de thuistaal was. Een bijkomend probleem voor de directies en

leerkrachten van deze scholen was de communicatie met de ouders van deze kinderen. De meeste ouders spraken zelf ook geen Nederlands en een aantal van hen kon ook niet lezen en schrijven. Na overleg met het stadsbestuur van Antwerpen, werd besloten in een aanbod van Nederlandse taallessen te voorzien, voor moeders van migranten-kinderen, op de (lagere) school van hun kinderen tijdens de schooluren. Moeders, omdat die vooral hun kinderen naar school brengen en ook weer komen ophalen en zij dus degenen waren die het meeste in contact kwamen met de school. Voor de financiën werd een beroep gedaan op het Vlaams Fonds voor de Integratie van Kansarmen (VFIK), en PAM was een feit.

Er werd een coördinator en een leerkracht aangesteld, en er werd een groep gestart op de Stedelijke Lagere school aan het Stuivenbergplein. De moeders werden via de school ingelicht over de mogelijkheid tot het volgen van lessen op de school van hun kinderen en al snel moest PAM worden uitgebreid.

PAM kreeg vanaf het begin de opdracht om zich te richten op laaggeschoolde of ongeschoolde vrouwen. Op het moment echter dat PAM werd opgericht, trad ook het decreet op de Basiseducatie in werking en kwam er in Antwerpen een Centrum voor Basiseducatie (CBA). Dit betekende dat er afspraken moesten worden gemaakt tussen beide instellingen. Afgesproken werd, dat PAM zich zou richten op de moeilijkst te bereiken groepen. Ook zou PAM maar twee jaar onderwijs verzorgen aan gealfabetiseerde cursisten, waarna deze zouden kunnen doorstromen naar het centrale aanbod van CBA. Ook het Sociaal Impulsfonds (SIF), het fonds dat in de plaats kwam van het VFIK, drong en dringt aan op intensieve organisatorische en inhoudelijke samenwerking tussen beide instellingen.

Inmiddels volgen er nu 298 vrouwen les, waarvan 209 in de analfabeten groepen. Bovendien staan er ruim 90 vrouwen op de wachtlijsten voor analfabete groepen en ruim 110 voor de gealfabetiseerde groepen. De analfabeten kunnen nu in drie wijken terecht. Aan de gealfabetiseerden wordt enkel les gegeven op Stuivenberg. Om de doorstroom naar CBA te bevorderen, wordt er een derde jaar voor gealfabetiseerden ingericht op het Stuivenbergplein maar dat wordt gegeven door een medewerkster van CBA.

Behoeftedekkend aanbod

PAM hecht eraan om het onderwijs aan de vrouwen niet te beperken tot hetgeen hun kinderen op school aangeboden krijgen. Moeders zijn op de eerste plaats burgers die volwaardig moeten kunnen deelnemen aan onze maatschappij. Bovendien zal een aantal vrouwen op een gegeven moment ook in een werksituatie terecht komen. Bij PAM wordt er op een ervaringsgerichte manier gewerkt aan onderwerpen als onderwijs, openbaar vervoer, eigen buurt, maatschappelijke diensten, oriëntering naar werk en opleiding, actualiteit en zinvolle vrijetijdsbesteding.

In het onderwijs wordt getracht de stap om deel te nemen aan de maatschappij te verkleinen en dus ook de transfer van de klassituatie naar de ‘echte wereld’ te bewerkstelligen. Eén van de problemen is immers dat cursisten hetgeen ze in de les geleerd hebben vaak niet buiten de les gebruiken. Het is dan ook belangrijk dat ze inzien dat veel zaken in heel veel verschillende situaties terugkomen. Zij moeten

bijvoorbeeld op verschillende plaatsen hun personalia kunnen geven, niet alleen op de school van hun kinderen.

Door hen op diverse domeinen van het maatschappelijk functioneren vaardig te maken zullen zij hun kinderen beter kunnen begeleiden in hun school- en levensloopbaan. PAM biedt ook een geïntegreerd onderwijsondersteunend aanbod aan. Dit bestaat onder meer uit turn- en zwemlessen ter ondersteuning van de grove motoriek, bezoeken aan educatieve tentoonstellingen en musea, contactmomenten met Vlamingen en een koor van cursisten.

Daarnaast is de groepssamenstelling van belang; in principe blijven de groepen gedurende alle jaren bij PAM gelijk. Er wordt vanuit gegaan dat de groepsdynamiek een positief effect heeft op de vorderingen van de cursisten, niet in de laatste plaats omdat dit op den duur een veilige situatie creëert. Zeker voor vrouwen die nooit of zeer kort naar school zijn geweest en vaak kampen met weinig zelfvertrouwen en een eerder negatief

zelfbeeld, is dit niet onbelangrijk. Als een cursiste veel sneller of trager vordert dan de rest van de groep, en zij en de groep hier ook last van ondervinden, wordt zij in een andere groep geplaatst.

De visie op het onderwijs aan deze specifieke doelgroep, is gebaseerd op de idee dat de achterstand die cursisten hebben opgelopen door nooit of nauwelijks naar school te zijn geweest, zeer groot is en op allerlei vlakken tot uiting komt. Door motoriekoefeningen, educatie, taalaanbod, ervaringen aan te bieden zowel binnen als buiten de les, wordt deze achterstand beetje bij beetje weggewerkt. De methodiek van Feuerstein heeft de medewerksters van PAM hierin goed op weg geholpen.

Feuerstein

PAM heeft zich in de loop der jaren gespecialiseerd in het lesgeven aan een zeer moeilijk te bereiken en zeer laaggeschoolde doelgroep. Het Instrumenteel Verrijkingsprogramma (IVP) van Feuerstein biedt juist voor deze doelgroep een groot aantal mogelijkheden.

Een aantal medewerkers van PAM heeft een opleiding over de methodiek van Feuerstein aan de Universiteit van Antwerpen gevolgd. Een belangrijk uitgangspunt van deze methodiek is dat ieder mens mogelijkheden tot leren heeft die aangeboord kunnen worden door het juiste onderwijsprogramma en een goede pedagogische benadering.

Met name voor cursisten waarbij de cognitieve vaardigheden en het abstracte denkvermogen vaak zeer beperkt ontwikkeld zijn, biedt dit programma vele mogelijkheden. Alhoewel de instrumenten in het IVP vrij abstract zijn, worden ze bij PAM toch toegepast, zelfs al in het eerste jaar en de cursisten hebben er veel baat bij. Zij krijgen een positiever zelfbeeld, leren gestructureerd en probleemoplossend denken en zij maken die transfer ook naar situaties buiten de les. Zij kunnen zelfstandiger functioneren en krijgen meer grip op hun eigen (vaak problematische) situatie, wat niet alleen henzelf maar ook hun kinderen ten goede komt.

De cursisten van PAM

De vrouwen die les volgen bij PAM zijn laagof ongeschoold, tussen de 20 en 60 jaar en van allochtone origine. In de begindagen waren het vooral Marokkaanse maar ook Turkse vrouwen die les volgden. Nu zijn het nog steeds overheersend Marokkaanse en Turkse vrouwen die naar de les komen, maar daarnaast zien we ook Afrikaanse, Oost-Europese en Aziatische vrouwen, maar ook vrouwen uit het Midden-Oosten.

Onder druk van de wachtlijsten zijn de groepen in de loop der jaren wel wat groter geworden. De groepen analfabeten bevatten tussen de 15 à 20 cursisten en in de groepen van de gealfabetiseerden zitten 20 tot 25 cursisten. Vanaf het begin wordt de vrouwen duidelijk gemaakt dat ze zich moeten afmelden als ze niet naar de les

kunnen komen. Uiteindelijk moeten ze dit in het dagelijkse leven ook doen. En de cursisten dóen dit ook, meestal zelfs telefonisch.

Het aantal cursisten dat definitief afhaakt bedraagt ongeveer 5%. De redenen om te stoppen met de lessen zijn heel verschillend zoals verhuizing, werk, problemen thuis. Daarnaast is er een aantal cursisten, ook ongeveer 5%, dat de studie tijdelijk onderbreekt. De belangrijkste redenen hiervoor zijn meestal een bevalling of ziekte.

De balans van 12 jaar PAM is dus zeer positief. Ook door het beleid wordt het belang van onderwijs aan ouders op de scholen van hun kinderen nu onderkend. De minister van Onderwijs, Marleen Vanderpoorten, heeft dit tot een van de belangrijkste speerpunten van haar beleid uitgeroepen. Een hart onder de riem van PAM.

We praten met Patricia Wildiers, één van de twee deeltijdse coördinatoren van PAM.

PAM is inmiddels in heel Vlaanderen bekend. Ook in andere delen van het land zullen dergelijke projecten worden opgestart. Wat vind je hiervan?

Patricia: Dankzij onze studiedag van vorig jaar, die een groot succes was, hebben wij onze ervaringen met deze zeer specifieke doelgroep aan een groot publiek kunnen

meedelen. Waar PAM vroeger relatief onbekend was, komt daar duidelijk verandering in. Steeds meer organisaties doen een beroep op ons voor stages, bijscholingen, informatie, studiedagen en dergelijke. Ook de video die we voor onze studiedag maakten, wordt regelmatig bekeken. Wij zijn in ieder geval blij dat wij op deze manier onze methodiek kunnen toelichten en kunnen bijdragen aan een groter begrip voor analfabete migrantenvrouwen bij een breder publiek.

Het is goed dat ook het beleid hieraan extra financiële middelen wil toekennen. Echter, door projectmatig de middelen te verdelen, kunnen de Centra voor Basiseducatie vaak slechts een zeer beperkt aanbod inrichten, een aanbod dat dan ook nog uitsluitend beperkt is tot de context van de school. De ervaring van PAM leert ons, dat dit in de meeste gevallen tot weinig leidt.

Vaak ook zijn de wensen van de scholen waar de lessen aan de moeders gegeven worden niet heel realistisch. Van mensen die nog niet kunnen lezen en schrijven wordt bijvoorbeeld verwacht dat ze in tien weken tijd het hele Belgische schoolsysteem kennen, een rapport en agenda kunnen lezen en het liefst aan de schoolpoort Nederlands spreken.

Het moet duidelijk worden, ook voor het beleid, dat door het lesgeven op scholen, het leerproces niet versnelt. Wel wordt, door de lessen in hun eigen buurt te laten plaatsvinden, een groep bereikt die wellicht anders niet bereikt zou worden. Ook zijn zij hierdoor zeer gemakkelijk motiveren. Maar hoe belangrijk de motivatie van onze cursisten ook is, een aantal factoren waar wij geen invloed op hebben (bijv. cognitieve vaardigheden, thuissituatie, studievaardigheden, mate en kwaliteit van taalaanbod buiten de les) maken het leerproces tot een werk van lange adem.

Hoe verklaar je het succes van PAM?

Patricia: ‘De lessen vinden plaats in scholen in de buurt en tijdens de schooluren. Doordat de vrouwen er zelf les volgen raken ze vertrouwd met de school van hun kinderen. Het is al gemakkelijker om eens een leerkracht aan te spreken of om extra uitleg te vragen over allerlei afspraken en regelingen. PAM vervult in deze een scharnierfunctie: doordat wij lesgeven aan moeders heeft dit ook effect op hun kinderen. Kinderen zien dat hun moeders ook heel hard hun best doen, moeders zien dat het voor hun kinderen ook niet vanzelfsprekend is. Maar vooral gaat de school en het leren een belangrijkere plaats innemen in het gezin. Moeders kunnen hun kinderen nu volgen als zij Nederlands spreken en ook kunnen zij hun kinderen vaak al helpen bij het huiswerk.

Op termijn is het de bedoeling dat cursisten hun kinderen beter kunnen volgen en ook begeleiden en adviseren in hun schoolloopbaan. Natuurlijk in samenwerking met bevoegde instanties; het is daarom ook belangrijk dat zij hiermee vertrouwd geraken. Ook het feit dat het om een klein project bij hen in de buurt gaat, maakt dat velen toch de stap durven te zetten.

Waarom geven jullie uitsluitend les aan vrouwen?

Patricia: Dit heeft te maken met onze specifieke opdracht: het bereiken van de moeilijkste groepen. En in de meeste wijken zijn het juist de vrouwen die het moeilijkst te bereiken zijn. Een belangrijke reden hiervoor is dat zij vaak de zorg

dragen voor een gezin en zich niet zo gemakkelijk kunnen vrijmaken. Maar dat hebben we al opgelost door op voor hen geschikte uren les te geven. Een andere evenzeer belangrijke reden, heeft te maken met het feit dat zij van thuis niet zo snel de toestemming krijgen en/of dat zij zich zelf niet zo op hun gemak voelen om lessen te volgen in een gemengde groep. Inmiddels weet iedereen in de buurt dat er bij PAM alleen vrouwen in de les zitten en dat er ook alleen maar vrouwelijke medewerkers zijn. Het vertrouwen in ons is erg groot.

Hoe intensief zijn de lessen?

Patricia: 'De lessen voor de eerstejaars analfabeten worden twee maal twee uur per week gegeven. Het tweede tot en met het vijfde jaar krijgen drie maal twee uur per week les. Het zesde jaar krijgt twee maal twee uur per week les. De gealfabetiseerden krijgen gedurende twee jaar drie maal twee uur per

week les.

Analfabeten kunnen bij jullie zes jaar lang les volgen. Dit is vrij uitzonderlijk. Waarop is dit lange traject gebaseerd?

Patricia: 'Zeker voor analfabeten moet er een lang traject mogelijk zijn. Pas door iets te leren stijgt hun motivatie en honger naar meer. En dit gebeurt langzaam maar zeker, maar zeker langzaam. Wat hierin zeker meespeelt is het feit dat de vrouwen weinig zicht hebben op het eigen leren en er veelal vanuit gaan dat ze het 'toch niet kunnen'. Naarmate de cursisten echter meer leren, wordt de wens om meer te leren ook steeds groter. Bovendien is het leren voor hen meer dan louter een proces van kennis verwerven. Ook het naar school gaan en hun leven hierop organiseren is niet evident.

Jullie hechten veel waarde aan het onderwijsondersteunende aanbod. Levert dit duidelijk positieve resultaten op?

Patricia: Ja zeker. We gaan bijvoorbeeld heel vaak met onze cursisten naar buiten. Dat kan een treinritje zijn van Antwerpen-Dam naar Antwerpen-Centraal, een bezoek aan het Europees Parlement of een bezoek aan een museum. In het begin wilden de vrouwen wel mee, maar zij wisten niet goed hoe zij thuis alles konden organiseren. Nu zijn er regelmatig vrouwen die de andere vrouwen aansporen: 'ik zeg tegen mijn man: ik ga weg en jij moet voor de kinderen zorgen. Dat moet jij ook tegen jouw man zeggen.' Hun wereld wordt stukje bij beetje groter, zij worden daardoor steeds meer zelfverzekerd en leergierig.

Het koor van cursisten is ook een goed voorbeeld. De cursisten dragen liedjes aan en in de les wordt er over deze teksten gesproken. In deze teksten zit vaak ook een deel van de cultuur vervat, maar ook maken deze liedjes voor veel van onze cursisten een belangrijk deel van hun leven uit. De teksten worden vertaald en er worden allerhande oefeningen aan gekoppeld. Er wordt echter ook gerepeteerd en uiteindelijk zullen er optredens volgen. Het overtuigen van vrouwen om deel te nemen aan iets dergelijks is niet evident. Niet dat ze het niet willen, maar de schroom om in het openbaar op te treden is het probleem. Maar zodra er één overtuigd is, volgen er vele anderen. Ook het feit dat op de ene plaats allochtone vrouwen zich durven verenigen in een zangkoor en in het openbaar optreden, zet wellicht vrouwen op een andere plaats aan ook eens buiten hun eigen kleine wereldje te treden.

Hoe verloopt de doorstroom naar andere instellingen?

Patricia: CBA testte in juni de vrouwen van PAM die voor een derde jaar in aanmerking komen. Een aantal vrouwen kwam in aanmerking voor een centraal vervolgaanbod bij CBA, waarbij de cursisten over verschillende niveaugroepen zijn verdeeld. Zeker nu CBA vooral het accent legt op het centrale aanbod wordt deze overdracht moeilijk. Een aantal cursisten heeft de stap gezet en is tevreden. Nu maar hopen dat dit voorbeeld aanstekelijk werkt voor de cursisten van dit jaar. Beide organisaties doen er in ieder geval alles aan om de drempel zo laag mogelijk te maken:

een geleid bezoek aan de nieuwe lesplaats op het einde van het jaar, begeleiding bij de eerste lessen van het nieuwe schooljaar naar de nieuwe lesplaats enz.

Voor dit jaar betekent dit anderzijds dat een aantal economisch en sociaal zwakke cursisten die de stap niet konden of mochten zetten, uit de boot vallen. Dit blijft een moeilijk probleem dat nog moet worden geëvalueerd. In een heel enkel geval stromen er cursisten door naar een opleiding van de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleidingen (VDAB) of een ander tewerkstellingstraject.

Voor meer informatie:
P.A.M. Stuivenbergplein 36
2060 Antwerpen (0032)32366037
PAM.vzw@pandora.be

Meer lezen over Feuerstein:

Feuerstein R.(1980). *Instrumental Enrichment*. Scot, Foresman and Componay, Illinois.

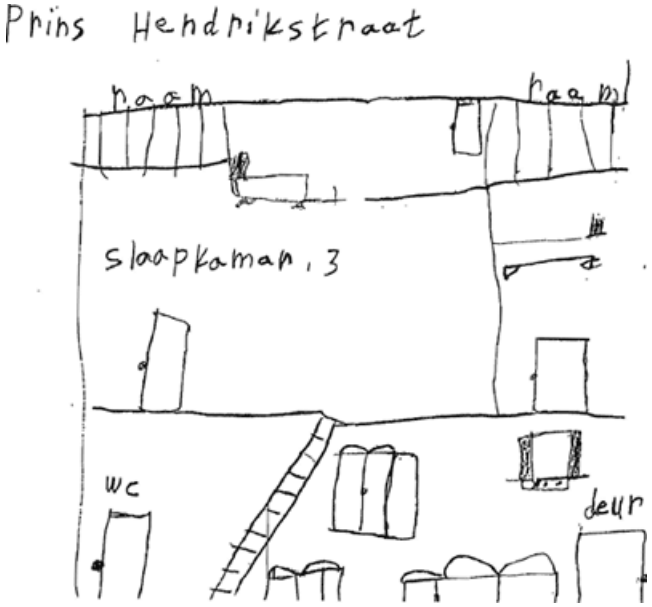
Feuerstein, R., Y. Rand, J.E. Rijnders (1993). *Laat me niet zoals ik ben*. Lemniscaat, Rotterdam.

Training en (tweede)taalverwerving in het vak- en beroepsonderwijs. Vooronderzoek Amsterdam, SCO.
Steinert, I. (1991) *Vak-Taal-leren*, *Kennisverwerving = Taalverwerving*. Verkrijgbaar: I. Steinert, tel. 0031(0)20
Steinert I. en M. Ruijters (1993). *Leren Denken*, *Denkend leren. De Feuersteinbenadering voor de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden*. Sardes, Den Haag.

Gevonden voorwerp

Het eigen huis
Jacqueline Veth

De tekening hieronder komt van Radia uit Gouda. Ze heeft haar eigen huis getekend en daar haar uiterste best op gedaan. Ze was dan ook heel trots op het resultaat en wees mij alle kamers, ook de slaapkamers van de kinderen. Een mooie combinatie van bovenaanzicht en zij-aanzicht. Tja, en de ramen aan de achterkant had ze maar een beetje bovenaan getekend. Dan kon je ze toch nog zien.



Geachte redactie.....

De trajectgroep NT2-Alfa van ROC Zeeland (vestiging Goes) zoekt graag contact met instellingen en of docenten (A)NT2 die maatschappij-oriëntatie geïntegreerd hebben in de NT2-methode Breekijzer of die bezig zijn dit te ontwikkelen.

U kunt contact opnemen met:
Rob Schaap - ROC Zeeland
tel. 0114-558000 e-mail: rschaap@roczeeland

Krant in de klas

De koopman en de rechter
Jeanne Kurvers

Een oud verhaal uit Egypte dit keer. Het is ontleend aan een bundel Afrikaanse volksverhalen, in het Engels bewerkt door Timothy Bush. Het gaat over Sekti, een eenvoudige handelaar in zout en over Nemu, beheerder van het landgoed van een rechter.

Op twee punten is het oorspronkelijke verhaal ingekort. Wanneer de beheerder van het landgoed de ezel van Sekti afpakt, verzet Sekti zich eerst nog en wordt in het water gegooid. Pas dan besluit hij naar de rechter te gaan, die toevallig ook de baas van Nemu blijkt te zijn. In het oorspronkelijke verhaal is vooral de scene in de rechtbank een stuk langer. De hoofdpersoon moet, om het in hedendaagse termen te zeggen, eerst vele loketten langs voor hij zijn verhaal aan de rechter mag vertellen. En vervolgens wordt hij langdurig op de proef gesteld, voordat er eindelijk recht gesproken wordt. De essentie van het verhaal is echter hetzelfde gebleven.

Misschien zijn de Nederlandse woorden *recht* en *onrecht* de meeste cursisten niet bekend, maar de begrippen kennen ze ongetwijfeld. Het is de moeite waard om voorafgaande aan het lezen van de tekst enkele woorden daaromheen te verkennen, zoals *eerlijk* en *oneerlijk*, *goed* en *slecht*, *rechter*, *advocaat*, *verdachte*, *misdaad*, *gevangenis*, *straf*, etc. Sommige cursisten zullen overigens rechteloosheid aan den lijve ervaren hebben. En dat het in dit verhaal om machtsvertoon gaat, valt aan het voorbeeld van de jas goed te illustreren, ook zonder dat er moeilijke woorden gebruikt worden. Vraag maar eens aan de cursisten waarom Nemu zijn jas over het pad legt.

Onbekende woorden in de tekst zijn misschien ook *baas* en *knecht*, *graan*, *kanaal*, *vers*, *hoop* en *ellende*, maar ook werkwoorden als *bidden*, *smeken*, of *geloven* en zinsconstructies met *om te*.

Niet het gemakkelijkste verhaal in de serie dus, maar wel een herkenbaar thema voor veel cursisten.

De koopman en de rechter

Mensen met macht.....dat geeft ellende.
Geef iemand een kantoor, geld of een hoge baan,
en kijk wat er gebeurt.
Zo is het altijd geweest.
Luister maar naar het verhaal van de man
die leefde van de verkoop van zout.

Sekti woonde in een dorp bij het water.
Elke morgen haalde hij zijn ezel uit de stal.
Hij hing een mand met zout aan de ene kant
en een mand met zout aan de andere kant.
Dan reed hij met zijn ezel naar een stad.
Daar kon hij het zout verkopen.
Hij verdiende niet veel.
Maar omdat hij hard werkte,
kreeg hij genoeg geld voor zijn familie.

Elke dag moest Sekti over een smal pad.
Aan de ene kant lag een kanaal,
aan de andere kant een graanveld.
Dat hoorde bij het grote huis van een rijke man.
Daar werkte Nemu, de knecht van de rijke man.
Nemu deed net of hij de baas zelf was.

Nemu zag Sekti aankomen met zijn ezel.
‘Elke dag komt hij hier voorbij,’ dacht hij,
‘maar nooit krijg ik iets.’
Hij legde zijn lange jas dwars over het pad.
De onderkant van de jas lag in het water,
de kraag lag in het graanveld.

Daar kwam Sekti aan.
Hij wilde met zijn ezel over de jas.
‘Hee, stop!’ schreeuwde Nemu.
‘Je laat dat beest toch niet over mijn jas lopen?’
Sekti zag dat daar een machtig man stond.
Dus hij zei:’ Ik zal er omheen gaan.’
Toen liet hij zijn ezel door het graan lopen.
Maar Nemu schreeuwde opnieuw:
‘Wat! Je vertrapt al het graan!’

Sekti bleef kalm.
‘Uw jas ligt over het pad, mijn heer.
Als mijn ezel daar niet over heen mag,
en ook niet er omheen, dan kan ik niet verder.
Wilt u misschien zo aardig zijn,
om die jas weg te pakken?’

Nemu werd boos.
‘Die jas blijft daar liggen,
zolang ik dat wil.
Ik laat me niets zeggen door een koopman.’
Op dat moment nam de ezel een hap van het graan.
‘Dief’, schreeuwde Nemu woedend,
‘dat is mijn laatste graan.’
En hij pakte Sekti de ezel af.
‘Die ezel is nu van mij,’ zei Nemu.
Sekti bad en smeekte om zijn ezel terug te krijgen.
Maar het hielp niet.

‘Ik ga naar de rechter,’ dacht Sekti.
De rechter was de baas van Nemu.
De mensen zeiden dat hij hard was,
want hij gaf zware straffen.
Dus Sekti had weer hoop.
Hij ging naar de rechtbank,
en vertelde het hele verhaal.
Over zijn ezel, het zout en het pad,
over de knecht, de jas en het graan.
Maar de rechter geloofde hem niet.
‘Mijn knecht zo slecht? Dat kan niet.’
Sekti werd buiten gegooid.

Maar Sekti kwam terug.
Tien dagen lang kwam hij terug.
En elke dag vertelde hij zijn verhaal.
Toen zei de rechter:
‘Iemand die liegt, zou niet zo vaak komen.
Ik geloof je. Mijn knecht moet weg.
En jij wordt mijn nieuwe knecht.’
Sinds die dag werkte Sekti voor de rijke man.
En zijn ezel?
Die at elke dag van het verse graan.

Een taal centraal

Tien talen naast elkaar
Ineke van de Craats

Tien talen plaatsen we in deze rubriek naast elkaar. Het zijn alle tien talen die als thuistaal gesproken worden door immigranten en asielzoekers in Nederland. De meeste van die talen zijn al eens eerder besproken in ALFA-NIEUWS. Als vaste punten bij die besprekingen kwamen steeds naar voren: een stukje geschiedenis, iets over het schrift, het percentage analfabeten, en enkele belangrijke kenmerken van de taal die hun weerslag kunnen hebben op het leerproces van Nederlands als tweede taal. Deze keer willen we een overzicht maken van enkele opvallende bijzonderheden van die talen zodat een docent snel een indruk kan krijgen met wat voor talige verschijnselen bepaalde cursisten ervaring hebben en of invloed vanuit hun eerste taal een rol speelt bij hun verwerving van Nederlands als tweede taal. Hieronder wordt een korte toelichting gegeven bij iedere kolom van de matrix op pagina 22 - 23.

Landen, talen, schrift en geletterdheid

Bovenaan de lijst van besproken landen en talen staat Nederland en het Nederlands. Dat is gedaan om een referentiekader te hebben voor de andere talen. Tenslotte is Nederlands de taal die geleerd moet worden en levert een van de andere (moeder)talen de basiskennis van waaruit een bepaalde NT2-leerder start. Bedoeld wordt dat een Marokkaan Nederlands leert met kennis van het Marokkaans of van een Berbertaal in zijn hoofd. Wat voor idee men ook heeft van het taalverwervingsproces, het valt niet te ontkennen dat een NT2-leerder het grammaticale systeem van de betreffende moedertaal grondig beheerst, of we nu denken aan de uitspraak (de fonetiek), de klankwetten (de fonologie), de structuur van zelfstandige naamwoorden en werkwoorden (morfologie) en de zinsbouw (syntaxis). Het kan niet alleen informatief, maar ook nuttig voor een docent zijn om iets te weten van die moedertaal. Van elk van die componenten van taal zal iets gezegd worden in dit overzicht.

In de tweede kolom van de matrix zijn gegevens te vinden over wat de belangrijkste talen zijn in het betreffende land. In de derde kolom staan gegevens over het percentage analfabeten in dat land. Die percentages zijn gebaseerd op gegevens die aangeleverd zijn door de website van de Ethnologue (www.sil.org/ethnologue). In dezelfde kolom staat welk schriftsysteem gehanteerd wordt voor de betreffende taal. Ook talen die bekend staan als vooral gesproken talen, zoals de Berbertalen, kunnen geschreven worden. Er bestaat zelfs een eeuwenoud schriftsysteem voor het Berber (zie daarvoor Alfa-nieuws 2000-3), dat nu, wat gemoderniseerd, furore maakt: het Tifinagh.

Klanksysteem

In de vierde kolom van de matrix staan enkele kenmerken van het klanksysteem. Er wordt een indicatie gegeven van het aantal spraakklanken, zo mogelijk ook over het aantal klinkers en medeklinkers. De ene taal heeft namelijk een veel grotere variatie aan klinkers dan de andere taal, of de klinkers worden niet altijd opgeschreven terwijl ze wel uitgesproken worden. Dat is bijvoorbeeld het geval voor het Marokkaans Arabisch en het Berber. Op papier kan een lettergreep uit louter medeklinkers bestaan. In het onderstaande woord staan vier medeklinkers die twee lettergrepen vormen. In de uitspraak wordt er een heel korte /e/ tussen de medeklinkers van een lettergreep geplaatst.

sxdm	Berber
uitspraak: sex-dem	

In deze kolom wordt ook aangegeven of het om een toontaal gaat. In een toontaal heeft een woord een bepaald toonhoogtepatroon dat duidelijk een functie heeft voor de betekenis van het woord. Als toonhoogte al een functie heeft binnen het woord, is het moeilijk om toonhoogte ook nog binnen de zin een functie toe te kennen. Het Chinees kent daarom geen intonatie om een zin vragend te maken zoals in het Frans heel gebruikelijk is, maar het Chinees gebruikt een klein woord (partikel is de vakterm) om een bevestigende zin vragend te maken. Dat is dus niet hetzelfde als een vraagwoord. Een vraagpartikel betekent namelijk niets, een vraagwoord wel.

Ni lai	Chinees
Jij komt	
Ni lai ma?	
Jij komt vraagpartikel	
‘Kom je?’	

In vrijwel iedere taal beïnvloeden klanken elkaar in de uitspraak (assimilatie). In het Turks is dat verschijnsel heel sterk. Het is zelfs in de schrijfwijze te zien. Klinkers binnen een woord passen zich aan elkaar aan (klinkerharmonie). Het Turks kent bijvoorbeeld twee meervouds-vormen: de achtervoegsels *-ler* en *-lar*. De eerste klinker van het woord bepaalt welke van de twee meervoudsuitgangen past. Als de eerste klinker een *ie* zonder puntjes is (ongeveer net zo uit te spreken als de Nederlandse stomme e) moet *-lar* gebruikt worden, en wanneer de eerste klinker een ö is, -l*er*.

Kiz-lar	meisjes	Turks
Öğretmen-ler	onderwijzers	

Zinsbouw

Wat de zinsbouw betreft wordt hier alleen ingegaan op de basisvolgorde van de hoofdzin en, als die afwijkend is, ook van de bijzin. De volgorde van vraagzinnen komt hier niet aan de orde. In de matrix (5e kolom) komen maar drie basisvolgordes voor: SVO, VSO en SOV.

De letters zijn afkortingen van:

S = subject of onderwerp,
V = verb of werkwoord,
O = object of lijdend voorwerp.

Dat zijn misschien meer variaties dan waar je in eerste instantie aan denkt. Omdat wij als Nederlanders meer in aanraking komen met Engels en Frans krijgen we namelijk al snel de indruk dat alle talen zo in elkaar zitten (SVO). Die volgorde heeft het Nederlands ook in de hoofdzin.

Ik *neem* morgen de trein.
S V O

Het Nederlands (en het Duits) is echter bijzonder omdat in de hoofdzin het hoofdwerkwoord ook achteraan de zin kan staan als er een hulpwerkwoord is, van tijd of aspect (hebben, zijn) of van modaliteit (moeten, willen).

Ik *heb* gisteren al vroeg de trein naar Rotterdam *genomen*
Ik *wil* morgen al vroeg de trein naar Rotterdam *nemen*.

In de bijzin komt het werkwoord altijd achteraan zoals uit onderstaand voorbeeld duidelijk wordt.

Ik was laat omdat ik de trein van 8 uur *gemist had*.

Het Nederlands heeft dus eigenlijk twee volgordes: SVO en SOV.

Subject (onderwerp)

In het Nederlands is een goedgevormde zin altijd voorzien van een onderwerp. Zelfs in zinnen waar het niet voor de hand ligt aan een persoon of ding te denken als uitvoerder van een handeling, wordt een onderwerp geplaatst. Denk maar aan zulke werkwoorden als ‘regenen’. In zinnen met die werkwoorden wordt *het* als onderwerp gebruikt: het regent. Er zijn ook talen waar de taalgebruiker niet verplicht is altijd een onderwerp in te voeren, waar dus gewoon gezegd mag worden:

Geli -yorum	Turks
Kom-1 pers.enkelvoud	

in plaats van:

Ben	geli -yorum
IK (beklemtoond)	kom-1 pers. enkelvoud

Als je in die talen wel een persoonlijk voornaamwoord gebruikt, geef je automatisch meer aandacht aan het onderwerp, wat wij in het Nederlands doen door het woord te beklemtonen. In zulke talen hoeft men dus ook geen vervangend onderwerp (zoals in het Nederlands *het*) in te voeren in zinnetjes die weersomstandigheden uitdrukken en in zinnetjes als: het is mooi weer vandaag, of: het is lekker. Er zijn veel talen die net zo gaan als het Turks en waarin het onderwerp (subject) niet verplicht is. Voor zover bekend is die bijzonderheid aangegeven in de matrix op de volgende pagina's. Het is wel aardig om te weten dat er meer talen zijn waar een persoonlijk voornaamwoord als subject weggelaten kan worden (Spaans, Italiaans) dan talen waarin dat niet mag (Nederlands, Engels, Frans).

De naamwoordgroep

De naamwoordgroep kan uit verschillende elementen bestaan, bijv. de blauwe kamer van mijn zus. In de matrix (6e kolom) is alleen de vorm van het zelfstandig naamwoord opgenomen en de plaats van het bijvoeglijk naamwoord (of adjectief = A). Het adjectief kan voor of achter het zelfstandig naamwoord (= N). We krijgen dus AN zoals in het Nederlands of NA zoals in het Frans (la chambre bleue).

Bij de vorm van de zelfstandige naamwoorden wordt bekeken of er naamvalsuitgangen zijn. In het Nederlands waren er vroeger wel naamvalsuitgangen op zelfstandige naamwoorden, zoals nu nog in versteende uitdrukkingen te horen is. Naamvallen zijn nog steeds waarneembaar in het systeem van voornaamwoorden (bijvoorbeeld: *ik*, *mij*, *mijn* en *hij*, *hem*, *zijn*). In de matrix is er alleen gekeken naar naamvalsuitgangen op zelfstandige naamwoorden, niet naar voornaamwoorden waarvan het systeem in de meeste talen uitgebreider is.

In de matrix is ook informatie over meervoudsmarkeringen opgenomen, maar alleen als die altijd ontbreken (Chinees) of kunnen ontbreken, bijvoorbeeld als er al een telwoord voorafgaat (Turks): *twee boek*. Een taal kan namelijk soms heel economisch omspringen met haar uitdrukkingsmogelijkheden.

Lidwoorden

Lidwoorden maken ook deel uit van de naamwoordgroep, maar heel wat talen moeten het zonder lidwoorden doen. Er zijn dan vaak andere taalmiddelen om uitdrukking

te geven of een zelfstandig naamwoord bepaald is of niet. De plaatsing van een zelfstandig naamwoord aan het begin van de zin houdt bijvoorbeeld vrijwel automatisch in, dat het een bekend element is voor de gesprekspartners en daarom is nadere bepaling overbodig. Als bijvoorbeeld gezegd wordt: *kat zit in de tuin*, weten beiden om welke kat het gaat. In veel talen wordt dan *kat* niet nader gemarkeerd, maar wel als de gesprekspartners niets weten van die kat. Dan wordt een onbepaald lidwoord of het telwoord één (bijv. in het Turks) ingevoegd, of een achtervoegsel dat onbepaaldheid aangeeft (Koerdisch).

De ene taal is dus meer geneigd bepaaldheid te markeren (Albanees, Somalisch), de andere taal drukt in de eerste plaats onbepaaldheid uit (Koerdisch, Turks, Berber). Nederlands doet beide. Ter illustratie een voorbeeld uit het Somalisch.

Alaab	bagage	Somalisch
Alaab-ta	de bagage	
Alaab-taas	die bagage	

Werkwoordsvormen

Het werkwoord kan soms heel complexe vormen aannemen. In sommige talen worden zoveel mogelijk aspecten van het werkwoord in één woord uitgedrukt door middel van korte toevoegingen. Een passieve zin wordt bijvoorbeeld uitgedrukt door toevoeging van twee klanken (*-il* in het voorbeeld hieronder) aan de stam van het werkwoord en het aspect *niet kunnen* wordt uitgedrukt door het

toevoegen van -*ama*. Turks is een goed voorbeeld van zo'n agglutinerende (= plakkende) taal.

Evimiz satilamayacaktir Turks Ev-imiz sat -il -ama-yacak-tir Huis-ons verkopen-worden-niet kunnenzullen- 3e enkelvoud 'Ons huis zal niet verkocht kunnen worden.'

Isolerende talen zoals het Nederlands zijn veel meer geneigd deze bestanddelen van het werkwoord uiteen te trekken. Dat is bijvoorbeeld het geval, waar modaliteit (moeten, willen) door aparte hulpwerkwoorden wordt uitgedrukt zoals we in de vertaling van het Turks kunnen zien. In pidgintalen als voorbeeld waarvan we het Krio besproken hebben, is dat nog sterker. Zelfs de verleden tijd van *zitten* wordt hier door een partikel (*bin*) uitgedrukt.

A bin	de	chop	Krio
Ik verleden tijd	duratief	eten	
'Ik zat te eten.'			
(duratief = zitten te)			

In andere talen zoals het Berbers en het Marokkaans Arabisch kunnen kleine elementen die bijvoorbeeld een lijdend voorwerp aangeven, zich vasthechten aan het werkwoord. Hier is dat het lijdend voorwerp -*t* (= hem).

Simd -y	-t	Berber
Leren -ik	-hem	
'Ik heb hem (iets) geleerd.'		

Maar ook de persoon die in het werkwoord wordt uitgedrukt, kan zowel achter als voor de stam komen. In bovenstaand voorbeeld achter de stam, in onderstaande voorbeelden voor de stam (t en i). (Het subject Fadma kan ook helemaal achterwege blijven; 1e voorbeeld hieronder). In onderstaande voorbeelden is te zien hoe bij de 3e persoon ook het geslacht van het onderwerp naar voren komt in de werkwoordsvorm (vrouwelijk in het 1e en 2e voorbeeld en mannelijk in het 3e voorbeeld).

1	t-elisliw		Berber
	t	-elisliw	
	3e pers.vrouw	jubelen	
	'Zij jubelt'		
2.	t-elisliw Fadma		
	t	-elisliw	Fadma

	3e pers.vrouw	jubelen	Fatma
	‘Fatma jubelt’		
3.	i-eeyyed Hemmadi		
	i	-eeyyed	Hemmadi
	3e pers.-man	schreeuwen	Hemmadi
	‘Hemmadi schreeuwt’		

Nu het toch gaat over congruentie (= overeenkomst in persoon en getal) tussen het onderwerp en het werkwoord, is het goed erop te wijzen dat zulke congruentie geen vanzelfsprekenheid is. In zogenaamde ergatieve talen regelt het werkwoord zich vaak niet naar het onderwerp, maar naar het lijdend voorwerp. Het onderwerp van overgankelijke werkwoorden (bijv. *zien*, dat een lijdend voorwerp kan hebben) krijgt daardoor een andere naamval dan het onderwerp van onovergankelijke werkwoorden (*komen* dat geen lijdend voorwerp kan hebben). Een voorbeeld is het gemakkelijkst. In het Nederlands zeg je:

Ik zag

kwam.

Maar in een ergatieve taal krijgen *hem* en *hij* dezelfde naamval. In het Koerdisch is dat alleen het geval in de verleden tijd. In het eerste zinnetje neemt het onderwerp *ik* dan de verbogen vorm aan: *mij*. Maar bovendien gaat het werkwoord zich regelen naar het lijdend voorwerp. Dus wordt zoiets als

Ik zag

kwam.

Maar nu krijgt ik een andere naamval die veel lijkt op *mij*. Het wordt dus:

Mij zag hij.

Maar omdat in het Koerdisch het werkwoord aan het eind komt, wordt het

Mij hij zag.

Hetgeen betekent: ik zag hem.

Ingewikkeld? Dat is het omgekeerd ook het geval voor uw cursisten.

Talen	Land	% analfabeten*) Schriftsysteem	Klanksysteem
Nederlands	Nederland	1-5% analfabeet Latijns schrift	woord- en zinsklemtoon
Pashtoe Dari	Afghanistan Alfa-nieuws 1999-1	Mannen: 69% analfabeet Vrouwen: 85% analfabeet Arabisch schrift	Typerende klanken: /ts/ en /dz/ een Leidse /r/
Albanees 2 dialecten: Gheg Toskisch	Albanië Kosovo Alfa-nieuws 1999-2	15% analfabeet Latijns schrift	ë = stomme e bijv. in /javë/ = week
Mandarijn Chinees Wu (Shanghai) Yue (Kantonees) Min Hakka	China Alfa-nieuws 1999-4	% ?? analfabeten - karakterschrift - pinyin (hulpschrift: Latijns schrift)	Toontaal Toonhoogtepatronen Mandarijn: 4 Kantonees: 8 a 9 Geen vragende intonatie, vraag partikel Woorden in principe monosyllabisch; type mkm
Tigrinya	Eritrea Alfa-nieuws 2000-4	75-95% analfabeten Ethiopisch schrift of Giiz	Verschillende keelklanken 7 klinkers
Koerdisch	Koerdistan (Turkije, Irak, Iran, Syrië) Alfa-nieuws 1998-4	30% analfabeten Latijns schrift In Irak: Arabisch schrift	Meeste overeenkomst met Turks klanksysteem
Marokkaans Arabisch Berber: Tamazight Tashelhit Tarifit	Marokko Alfa-nieuws 2000-3	60% analfabeet Arabisch schrift Mannen: 75% analfabeet Vrouwen: 95% analfabeet Latijns, Arabisch schrift Tifinagh	Veel medeklinkers (keelklanken), 3 klinkers. /p/ /v/ en /ng/ ontbreken Meer medeklinkers dan Arabisch.

*) de percentages analfabeten zijn ontleend aan de gegevens van de Ethnologue; andere cijfers komen voor.

Krio	Sierra Leone Alfa-nieuws 2001-3	85% analfabeet Latijns schrift met toevoegingen	28 medeklinkers 9 klinkers
Somalisch	Somalië Alfa-nieuws 2000-1	60-80% analfabeet Latijnse schrift	5 klinkers /p/, /v/ en /z/ ontbreken. Klinkerharmonie. Toonhoogteverschillen hebben grammaticale functie.
Turks	Turkije	10-14% analfabeet Latiinse schrift	8 klinkers (kort uitgesproken) 3 medeklinkers extra: ç ğ ş Klinkerharmonie.

Zinsbouw	Naamwoord	Lidwoord	Werkwoord
Nederlands Hoofdzin: SVO Bijzin: SOV Subject verplicht	Naamvalsuitgangen: geen adjectief-naamwoord: AN	Bepaald: de, het Onbepaald: een Geen lidwoord: bij onbepaald meervoud (boeken) of massa (water)	Werkwoord met uitgangen. Aparte hulpwerkwoorden van tijd (hebben, zijn) en Modale hulpww. (moeten)
Pashtoe en Dari SOV Subject niet verplicht	Naamvalsuitgangen: 2 NA	? ?	Ergatieve kenmerken
Albanees SVO Subject niet verplicht	Naamvalsuitgangen: 4 NA	Bepaald lidwoord wordt achter aan zelfst.nw. vastgehecht. Geen lidwoord: onbepaald	Tijd wordt uitgedrukt door wisselende stammen van het werkwoord.
Chinees SVO Subject niet verplicht	Naamvalsuitgangen: geen Meervoudsvormen: geen	Geen lidwoorden	Geen werkwoordsuitgangen Losse onverbogen woorden (partikel) om tijd van het werkwoord aan te duiden.
Tigrynia SOV Subject niet verplicht	Naamvalsuitgangen: geen	Geen lidwoorden	Tijd wordt uitgedrukt door wisselende stammen van het werkwoord
Koerdisch SOV Subject niet verplicht	Naamvalsuitgangen: 2 NA	Geen lidwoorden Onbepaaldheid: aangegeven door achtervoegsel.	Tijd wordt uitgedrukt door wisselende stammen van het werkwoord. Ergatieve kenmerken
Mar. Arabisch VSO / SVO Bijzin: SVO Subject niet verplicht Berber	Naamvalsuitgangen: geen NA Naamvalsuitgangen:2	Lidwoorden voor het naamwoord aangehecht. Alleen onbepaald lidwoord.	Vervoegingen op het werkw.,

VSO / SVO Bijzin: SV subiect niet verplicht			voorvoegsels voor onvoltooide tijd, Verschillende stammen. Complexe werkw.vormen. Vervoeging op werkwoord, apart voor vrouwelijk en mannelijk.
Krio SVO Subject verplicht	Naamvalsuitgangen: geen AN	Geen lidwoorden	Geen werkwoordsuitgangen. Partikels drukken tijd uit.
Somalisch SVO Subject niet verplicht	Naamvalsuitgangen:4	Geen lidwoorden Bepaaldheid wordt uitgedrukt door achtervoegsel.	Vervoegingen op het werkwoord (tijd)
Turks SOV Subject niet verplicht	Naamvalsuitgangen:6 Meervoudsvormen: niet na telwoord AN	Geen lidwoorden. Telwoord een (bir) geeft onbepaaldheid aan.	Tussenvoegsels die modaliteit, aspect, tijd aangeven, en vervoeging daaraan vast.

Signalementen

Tweedaagse NT2 conferentie 9 en 10 mei 2003

Op vrijdag 9 en zaterdag 10 mei 2003 wordt in conferentieoord Heino een grote NT2-conferentie gehouden voor en door NT2-docenten van ROC's, ISK's, inkomcentra en particuliere instellingen in Nederland en Vlaanderen. Maximaal 1000 docenten kunnen deelnemen aan deze manifestatie met workshops, masterclasses, lezingen en discussies. Kosten 200 Euro per persoon. Website: NT2puntNL.kennisnet.nl

Beoordelingen cursussen ouderbetrokkenheid

Steeds meer ROC's bieden curussen aan voor opvoeders. Het doel is de betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs van hun kind te vergroten en de betrokkenheid tussen ouder en school te verbeteren. De Citogroep biedt ondersteuning met het volgende aanbod

- Workshop 'Werken met het Portfolio voor opvoeders'
- Workshop 'Maatwerk met het Portfolio voor opvoeders'
- Rendementmeting van cursussen ouderbetrokkenheid.

Informatie:
Martine Jetten
accountmanager Volwasseneneducatie
tel. 026-352 1446
e-mail: martine.jetten@dtogroep.nl

Welkom op school

Welkom op school Een mentormethode voor nieuwkomers in het voortgezet onderwijs
Redactie Bram Tuk & Annick de la Rive Box (2000).

Handleiding (voor mentoren en leerkrachten) isbn 90 75955 18 9, paperback, 176 blz., geïllustreerd, incl. spel, bestelnr. 9p2000.02, € 22,46

Werkboek (voor de leerlingen) isbn 90 75955 19 7, spiraalbinding, 64 blz., geïllustreerd, bestelnr. 9p2000.03, € 6,13.

Welkom op school is een lessenserie die uitgevoerd kan worden door docenten en mentoren die in opvangklassen in het voortgezet onderwijs lesgeven aan migrantenen vluchtelingenjongeren. Ettelijke duizenden van deze jongeren komen ieder jaar het voortgezet onderwijs binnen. Zij vragen specifieke aandacht van hun docenten omdat zij veel psychosociale problemen hebben waar zij elders weinig gehoor voor vinden. Dat geldt in sterke mate voor de vluchtelingen onder hen. Leerkrachten vinden het moeilijk om hier adequaat op te reageren.

Pharos heeft *Welkom op school* ontwikkeld in het kader van het view-project van de vier grote steden. Aanleiding was de vraag naar een klassikale methode die inspeelt op de problematiek van nieuwkomers in het voortgezet onderwijs. Weliswaar bestaat al de lessenserie 'De Vluchtelingenles', maar die kan uitsluitend gegeven worden

voor (geselecteerde) groepjes vluchtelingenjongeren. *Welkom op school* is klassikaal én voor een bredere groep nieuwkomers te gebruiken. De uitgangspunten van de methode liggen besloten in de motto's: ‘bruggen bouwen tussen verleden, heden en toekomst’ en ‘van klasgenoten naar lotgenoten’.

De handleiding geeft uitgebreide informatie over de achtergronden van deze jongeren en hun ontwikkeling als adolescenten. De 21 lessen worden gedetailleerd beschreven, zodat leerkrachten met een

geringe voorbereidingstijd kunnen volstaan. Naast de handleiding is er ook een rijk geïllustreerd werkboek voor de leerlingen, waarin zij de opdrachten uit de lessen kunnen verwerken. Na de beëindiging van de lessenserie behouden deze leerlingen daardoor een ‘persoonlijk document’ als herinnering aan *Welkom op school*.

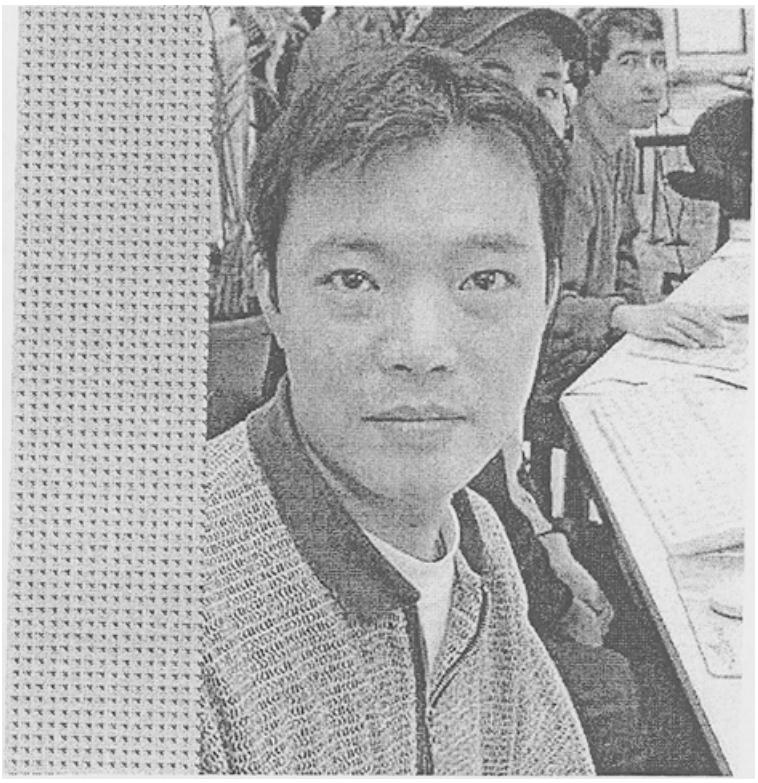
In de lessen komen na de kennismaking onderwerpen aan de orde als school, thuis, verschillen tussen ‘daar’ en ‘hier’, leven in Nederland, vriendschap, verliefdheid, vrije tijd, discriminatie, gezondheid en toekomst. Nieuwkomers kunnen met *Welkom op school* aan de slag vanaf het moment dat zij ongeveer twee maanden in Nederland op school zitten. Veel opdrachten zijn non-verbaal of kunnen met een geringe vaardigheid in het Nederlands worden uitgevoerd.

Symposium Moderne jeugdliteratuur

Op 15 januari 2002 wordt aan de Tilburgse Faculteit der Letteren het jaarlijkse symposium gehouden over kinderboeken, lezen en leesonderwijs. Het thema is dit keer raakvlakken tussen volkscultuur en jeugdliteratuur. Het gaat in de eerste plaats om jeugdliteratuur en volkscultuur die hun bestaan aan mondelinge vormen van overdracht te danken hebben. Die orale cultuur herleeft op terreinen als televisie, plaat en band, cd-rom en internet. Mondeling overgedragen literatuur is ook een van de oudste vormen van literatuur.

Er zijn twee stromen waarin aandacht besteed wordt aan de leeftijdsgroepen basisonderwijs en voorgezet onderwijs. De vier andere stromen hebben betrekking op specifieke thema's: vertelsituaties, orale tradities, het vertellen van sprookjes en de liedcultuur in de literatuur.

Informatie: http://www.uvt.nl/letteren/Mondige Jeugdliteratuur



Alfa Beta

Johan Man (2001). **Alfa Beta**. *Hoe ons alfabet vormgaf aan de westerse beschaving*.
Trion Uitgevers BV
Postbus 309
Baarn.
isbn 90 4390 210 1

Dit boek gaat over het alfabet. Het idee achter het alfabet - dat klanken van een taal kunnen worden weergegeven door een verzameling van twintig tot dertig afzonderlijke tekens, die alle corresponderen met een gesproken klank - is buitengewoon. Zo buitengewoon zelfs, dat die gedachte maar een keer in de menselijke geschiedenis gestalte heeft gekregen: zo'n 4000 jaar geleden in Egypte. Dit boek gaat allereerst in op de pas ontdekte details van de oorsprong van ons alfabet. Het alfabet is van cultuur naar cultuur overgedragen, van de Egyptenaren naar de Romeinen en vervolgens naar ons. Daarna volgt *Alfa Beta* de opkomst en de ontwikkeling van het westerse alfabet, dat in zijn huidige vorm heeft bijgedragen aan de identiteit van de westerse mens.

Verslag start landelijke campagne

Het verslag van de start van de landelijke campagne Alfabetisering Autochtone Nederlanders is verschenen bij Cinop (november 2002). Het is het verslag van de startbijeenkomst op 9 september 2002 met het debat in Felix Meritis in Amsterdam, met alle toespraken en verslagen van discussierondes. Bestellen: Cinop, afdeling verkoop, tel. 073-6800768 e-mail: verkoop@cinop.nl

NT2puntNL

alles over Nederlands als tweede taal in één expertisecentrum

Op donderdag 21 november 2002 is in 's-Hertogenbosch de start gemaakt van het expertisecentrum NT2puntNL. De onderwijs-adviesorganisaties KPC-Groep, CINOP, ITTA en CED-Groep richten hiermee hét informatiepunt in voor alle vragen van intermediairs, scholen, bedrijven en overige organisaties over het leren van Nederlands als tweede taal. Nederlands als tweede taal is dus voortaan via één loket te vinden.

De website wordt het belangrijkste communicatiekanaal: www.NT2puntNL.kennisnet.nl.

Het doel van dit splinternieuwe expertisecentrum NT2puntNL is de kennis die nodig is om Nederlands als tweede taal te verwerven, toegankelijk te maken, te vergroten en breed te verspreiden. Het platform van vier organisaties wordt beheerd door CINOP.

Website: www.NT2puntNL.kennisnet.nl
Email: NT2puntNL@cinop.nl